MARXISMO(S)
e educação

MARXISMO(S) e educação

Organização
Anita Helena Schlesener
Gisele Masson
Maria José Dozza Subtil

Editora UEPG

PREFÁCIO

Uma faceta importante da crise que afeta gravemente a vida social brasileira – e disso parece não haver dúvida – é a ineficácia da "educação escolar". A organização e os conteúdos encontrados na escola pouco dizem respeito ao mundo de adolescentes e jovens. Muito em particular aos jovens das classes subalternas, a escola não é muito mais do que uma obrigação que desvia da dura luta cotidiana pela sobrevivência. A sobrevivência os aparta da escola que, de imediato, nada oferece (senão talvez a merenda), e faz com que a busca do trabalho de baixa qualificação e remuneração ganhe prioridade e que a sedução do tráfico e do consumo de drogas ganhe adesões.

Grande parte dos jovens se dá conta, ainda que de modo quase inadvertido ou espontâneo, de que a escola os formará apenas para reproduzirem uma vida social insuportável e que muito pouco diferirá daquela em que nasceram e vivem. Uma vida social que de sempre presente há apenas a carência, a guerra civil entre os pobres e a polícia. É a polícia que representa o Estado, não as chamadas "políticas públicas", que na verdade são políticas de construção de uma hegemonia burguesa débil. Como pode o "sistema escolar" ser aderente aos interesses das classes subalternas se tal como a educação também os direitos fundamentais lhes são negados. Não pode haver escola se não há trabalho, saúde, habitação, transporte e lazer. Todos esses problemas, no seu conjunto, aparecem como uma questão urbana, espacial, de classe social, onde há centro e periferia.

A questão da educação não pode ser pensada como se fosse um sistema ou subsistema à parte na vida social. Sem o conjunto dos direitos fundamentais, promessa permanente do Estado e das classes dirigentes, e que nunca se cumpre, os jovens tecem a sua aprendizagem por meios próprios, espontâneos. Alguns conseguem sua inserção social dentro da ordem, por meio da escola precária, do curso técnico, da instituição religiosa até se formar como proletário assalariado de baixa cultura. Observe-se que a instituição religiosa -- marcadamente os cultos pentecostais -- tem suprido em parte as necessidades de cultura (ou anticultura) e lazer das massas populares, não exatamente substituindo o Estado, mas o completando no empenho de submissão permanente dos grupos sociais subalternos.

Tantos outros jovens proletários são envolvidos e socializados por fora da sociedade civil, onde predomina o crime organizado, a traficância de drogas, de armas, de mulheres, de crianças. Esses são os que mais se deparam com o Estado, com a polícia e as casas punitivas. Apenas uma ínfima minoria consegue por meio da autoeducação, da avaliação crítica da vida social, do impulso para a filosofia e arte, desenvolver uma prática social que expresse o "espírito popular criativo" (Gramsci). Essas manifestações podem ser antagônicas à ordem, mas podem também muito bem serem subsumidas por ela, transformadas em mercadoria, em "ostentação".

Apenas um número reduzido de escolas públicas mostra a capacidade de formar jovens em condições de seguirem adiante nos estudos científicos, tecnológicos, culturais. Esse grupo de escolas "excelentes" forma -- junto com um número significativo de escolas privadas, confessionais ou não -- o pequeno celeiro a partir do qual emergirão os intelectuais orgânicos da ordem burguesa a serem treinados na Universidade. São engenheiros, arquitetos, economistas, sociólogos, psicólogos, médicos, juristas, jornalistas, professores, etc., todos especializados na reprodução social da ordem, a maior parte, assalariados ou profissionais "autônomos". Esses, juntamente com o pequeno empresariado da indústria e do comércio, é que efetivamente forma a sociedade civil burguesa, que respalda o domínio de classe da burguesia na sua inteireza e, em particular o predomínio do capital financeiro transnacional.

A pressão das classes subalternas pelos direitos fundamentais, demográfica antes de tudo, difusa e pouco organizada, fez com que as políticas governamentais investissem alguma coisa na ampliação de escolas de

qualificação profissional (até por ser uma demanda da própria burguesia) e a de universidades públicas que já nascem precarizadas, ainda que o principal resultado tenha sido o fortalecimento das empresas privadas de ensino. As políticas de quotas e de financiamento visaram o mesmo escopo.

O empenho governamental em fornecer algumas migalhas em termos de direitos fundamentais, amenizando a carestia e se esforçando para ampliar a sociedade civil e a hegemonia burguesa, foi inteiramente sabotado pelo poder político e ideológico do capital, considerando-se que essa estratégia de dominação desenhada por forças emergentes da aristocracia operária -- na qual o elemento "políticas públicas" aparece com grande destaque -- não coaduna com o liberalismo exacerbado que alimenta a utopia burguesa (e as velhas oligarquias agrárias). Foi sim possível, por algum tempo, graças ao fluxo favorável do mercado mundial, que permitiu a manutenção dos super benefícios do capital financeiro e também das outras frações burguesas, o que incluiu a aristocracia operária.

A onda da crise eclodida em 2008 nos Estados Unidos foi contida por alguns anos pelos mecanismos da política econômica, mas depois de 2013 a contenção não pode mais resistir. A disputa de rua entre aqueles que queriam acesso aos direitos fundamentais e outros que queriam o fim do ciclo politicamente dirigido pela aristocracia operária culminou em grave crise política. A crise social se alarga e na crise política as classes dirigentes se empenham para restringir o perímetro dos dominantes por meio da concentração da hegemonia.

A restrição do perímetro e a concentração hegemônica ocorrem por meio de ações empreendidas por dentro da burocracia estatal e nas supraestruturas da sociedade civil burguesa, em particular na mídia. O objetivo é aproveitar-se da crise para aprofundar as políticas alcunhadas de neoliberais, que implicam restrições de direitos e privatizações, para tentar amainar a crise fiscal do Estado. Mas numa hegemonia burguesa débil o elemento coercitivo tende a se destacar, tanto por meio de leis social e moralmente regressivas como por meio da violência policial, que age por dentro e por fora do campo legal, chegando-se a composição de grupos de extermínio da população de pretos[1] e pobres. Nesse processo, se bem sucedido, setores dominantes serão sacrificados, antes de tudo a

1. Uso do termo conforme classificação do IBGE.

fração da aristocracia operária que adentrou o Estado, mas também setores da burguesia industrial.

De maneira geral, a intelectualidade brasileira sempre afastada do povo e dos esforços de se constituir uma nação e uma sociedade civilizada. Apenas uma fração pequena ou muito pequena fez esse esforço de se vincular ao povo/nação em construção, a maioria dos quais não frequentou o ambiente da Universidade. De fato, a Universidade no Brasil surge tardiamente e já quando o problema histórico da construção do capitalismo e da ordem burguesa estava posta. Os elementos de cultura média no Brasil sempre foram de baixíssimos índices e os grandes intelectuais permaneceram encastelados ou com nexos fortes com os centros culturais dos países imperialistas.

Até os anos 60, até mesmo aquilo que hoje se denomina de escola fundamental e média, era de restrito acesso. Aqueles que chegavam a cumprir os estudos científicos ou clássicos da escola média eram os candidatos a passar pelo funil que levava à Universidade. Os mais pobres tentavam se qualificar nas escolas de comércio ou nos ginásios industriais.

Foi com a ditadura militar que escola e Universidade começaram o processo de massificação (e de perda de qualidade). A preservação da qualidade implicaria investimento massivo, algo que jamais aconteceu nessas terras. Muitas Universidades foram criadas, mas na perspectiva autoritária e conservadora. De todo modo essa era uma solicitação do capitalismo que estava perto de se generalizar na formação social brasileira, heterogênea, híbrida, desigual e combinada. Era preciso um número maior de intelectuais orgânicos do capital, especialistas em ciência aplicada, capazes de incorporar a ciência e a técnica produzida alhures. Número maior de alfabetizados era também indispensável para o consumo de bens duráveis, eletrodomésticos em particular.

Esgotada a ditadura militar e instaurada a ordem burguesa em sua plenitude, inclusive a ficção liberal democrática, a tendência foi a de novo refluxo dos intelectuais, os quais estiveram no campo de luta contra a ditadura, em particular entre 1977 e 1989. Cessou a expansão da Universidade pública e começa a longa onda das empresas privadas de ensino superior. Essas chegam já vinculadas às novas tecnologias informáticas e a lógica capitalista de se poupar trabalho. Além de auferirem lucros notáveis, formam força de trabalho adequada às referidas novas tecnologias já inseridas nas novas mercadorias de consumo de massa.

A pesquisa científica e cultural de alto padrão continua a ser feita em algumas universidades públicas, mas com o limite imposto pelo baixo investimento do Estado. Nos últimos anos as tais "políticas públicas" do reformismo da aristocracia operária e de seus intelectuais retomou a expansão da Universidade pública e também da sua precarização, ao mesmo tempo em que aplicou recurso público nas empresas privadas de ensino. Essas empresas, por conta da concorrência, tendem a se fundir e a se internacionalizar, quando então surgem monopólios privados de grandes dimensões. Para muitos milhares de jovens, esse é o caminho factível da vida: a busca pelo emprego, pelo lugar no mercado de trabalho, pelo lugar na sociedade civil burguesa, a qual vem a reforçar também ao se dotar da ideologia liberal.

Os intelectuais vinculados à filosofia, à literatura, às artes, num momento crítico, encontram-se longe dos interesses materiais e espirituais das classes subalternas, submetidas que estão às ideologias religiosas, à ideologia do empreendedorismo e à violência policial. A pesquisa científica produzida na Universidade está sempre mais diretamente vinculada aos interesses das empresas privadas, sem qualquer mediação. Ou então às "políticas públicas" que reforçam a hegemonia burguesa.

A produção das Ciências Humanas é a mais sensível ao ambiente cultural e ideológico, é mesmo parte essencial desse ambiente, que, por sua vez, expressa a correlação entre forças sociais em campo. A tese de que a pesquisa científica seja livre é fortemente contrastada pelas fontes de financiamento, as quais definem o que é ou não prioritário, o que tem ou não perfil adequado à área naquele momento. A adequação ideológica da pesquisa fica então evidente, quando temas de moda são estimulados (em geral aqueles inócuos em relação à luta de classes). As avaliações do que e quanto se produz agem nessa mesma direção. O resultado é que a Universidade se conforma segundo padrões determinados pelo poder político e ideológico vigente talvez mais do que em outras fases. Um problema esse a ser estudado com a devida atenção.

A ditadura militar promoveu um expurgo na Universidade e na cultura brasileira, mas na esteira da resistência democrática dos anos 70, pode-se observar uma produção, senão grande, importante o suficiente para refinar as interpretações e leituras da realidade brasileira. Algumas dessas leituras tinham clara inspiração marxista e começavam já a fazer

uso de um instrumental teórico mais elaborado com a incorporação das reflexões teóricas de Althusser, Gramsci, Lukács e outros.

A crise e a disputa entre as frações das classes dominantes, que acompanhou o fim da ditadura e que permitiu o avanço do movimento operário e popular, possibilitou que jovens intelectuais de formação marxista ingressassem na academia. Na verdade esse fluxo aumentou na medida em que alguns desses intelectuais se viram sem espaço na luta política que se travava no seio das esquerdas.

Dessa maneira é que se formou uma vertente cultural marxista na Universidade brasileira, com nichos mais ou menos fortes aqui ou acolá, em particular, é claro, nas áreas de humanidades, com destaque para as áreas de Educação e Serviço Social. Talvez isso se explique por conta das possibilidades maiores de atuação de uma prática social nessas áreas. Por outra parte, a Economia, a História, as Ciências Sociais ficaram bastante receptivas a novos influxos ideológicos vindos dos centros imperialistas e que, de maneira mais ou menos mediada, serviram de respaldo para a ofensiva do capital e a legitimação das políticas de cunho neoliberal.

O marxismo passou a sofrer um cerco institucional, com dificuldades de ingresso em muitos departamentos acadêmicos e com dificuldades na obtenção de auxílio financeiro. Na área da Educação, que contabiliza cerca de 20% dos pesquisadores cadastrados, o número e a organização dos marxistas é bastante notável. Seria de se verificar a trajetória social e formativa desse contingente importante de intelectuais.

Mas o resultado tem sido alvissareiro, pois se tem desenvolvido uma reflexão teórica e uma prática social e política bastante significativa por parte desses intelectuais, que a bem da verdade, às vezes se enreda nas teias da institucionalidade e se deixa seduzir pelas "políticas públicas", pois que tida como a única possibilidade real. Com os limites possíveis há mesmo que se destacar a importância de publicações – como esse livro -- que enfocam o problema da educação na perspectiva teórica do marxismo, ou seja, na perspectiva da revolução socialista, a única em condições de encaminhar soluções para a enorme crise por que passa a humanidade nessa fase de barbarização completa do capitalismo.

Marcos Del Roio

SUMÁRIO

PARTE 2

PARTE 3

APRESENTAÇÃO

A teoria política marxista nasceu de um longo e rigoroso trabalho de análise e crítica da estrutura econômica, social e política do século XIX e tomou proporções inusitadas nas primeiras décadas do século XX. Sempre questionada e enfrentando resistências diversas no curso do tempo, essa teoria exerceu forte influência no pensamento do século XX e continua interrogando este início do século XXI. Num momento em que em todo o mundo e também no Brasil se retomam tradições conservadoras e antidemocráticas, nada melhor que reavivar as raízes desse pensamento, sempre relido e interpretado conforme as circunstâncias históricas e sempre aberto a novas interrogações.

No processo de elaboração desse livro nos defrontamos com variadas leituras, as quais caracterizam o que chamamos hoje de marxismo, abrindo a possibilidade de um debate entre fontes de leitura que bebem em Karl Marx e Friedrich Engels, mas podem divergir na aplicação de suas categorias para a análise das condições econômicas e sociais de nosso tempo. Essas diferenças caracterizam a riqueza de uma teoria que se renova e se revitaliza, mostrando as novas dimensões da presença desse pensamento na cultura atual, embora muitos neguem sua importância e nos exijam a constante justificação dessa retomada.

O objetivo deste livro é colocar nas mãos do leitor interessado em educação um conjunto de trabalhos resultantes de pesquisas que tem como pressuposto entender tanto as origens quanto o movimento

contraditório do modo de produção capitalista e seus desdobramentos na formação do homem.

Dada a riqueza das contribuições, dividimos o conteúdo em três partes: a primeira apresenta leituras que se concentram nos escritos de Marx e Engels e também na contribuição dos primeiros intérpretes. O primeiro capítulo toma a categoria trabalho como fundamento do ser social a fim de explicitar o sentido da educação como práxis social. Metodologicamente a questão é colocada a partir de Lukács, expondo a estrutura originária do trabalho como ponto de partida para explicitar outras formas de práxis produzidas ao longo da história.

O segundo e o terceiro capítulos partem ainda do conceito de trabalho nos escritos de Marx e Engels para explicitar as condições de emancipação do homem no contexto de uma sociedade marcada pela alienação. As condições de educação, tomadas em seu sentido amplo, implicam a crítica à estrutura do capitalismo e a proposição de uma nova ordem social, porque o modo de viver da sociedade e suas relações sociais atuam diretamente na formação da subjetividade dos sujeitos que nela atuam.

O quarto capítulo trata da categoria da mediação a partir das discussões do filósofo húngaro István Mészáros, buscando apontar os limites e as possibilidades da mediação da educação para contribuir na luta pela superação do sistema do capital. Além das contribuições de Mészáros, o texto traz contribuições de Karl Marx e G. Lukács ao abordar a mediação da educação. A análise realizada se dá a partir da Ontologia do Ser Social, considerando o trabalho a mediação fundamental para a existência do ser social.

A segunda parte é dedicada aos estudos do marxismo contemporâneo, reunindo escritos que tomam como referencial autores da Europa Oriental, da Escola de Frankfurt, assim como autores brasileiros que estudaram nossa realidade com o aporte do marxismo. As categorias de base para o desdobramento dessas leituras são ainda trabalho e educação, relacionadas a outros conceitos como dialética e totalidade.

A terceira parte aborda questões ligadas à estética, à arte e à educação. Entende-se que para além das relações prático-utilitárias que constituem o humano em sua cotidianidade na relação estética explicita-se toda a potência da subjetividade, "[...] de suas forças humanas essenciais, entendidas estas como próprias de um indivíduo que é, por essência um

ser social" (VAZQUEZ, 1978, p. 55). A arte é uma dessas objetivações que por excelência exterioriza o humano caracterizando-se pela especificidade do trabalho criador nela implícito a partir do preexistente, ou seja, carrega toda a prática e a história humana que lhes são anteriores. Nela se afirma um processo de transmissão de conhecimentos, técnicas e modos de fazer e fruir socialmente constituídos. A educação em seu sentido estrito trata desses modos de transmissão e em seu sentido lato, trata da formação do homem genérico, humano em toda a sua potência. É dessa relação e das possibilidades de humanização que ela contempla que tratam os textos que apresentamos.

Tudo o que a arte pode proporcionar em termos de educação e, principalmente, educação popular, precisa ser valorizado visto que a arte, no contexto do modo de produção capitalista, tem uma função pedagógica e também instrumental, que lhe atribui uma dimensão política que não pode ser ignorada. Walter Benjamin (1985, p. 195) já dizia no início do século XX que a "crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo", que implica tanto a conservação das relações de poder quanto a sua superação. Se vivemos as condições de uma nova estetização da política, precisamos enfrentar a necessidade de politizar a arte para renovar a educação.

Esperamos que a leitura deste livro contribua no debate sobre os limites e as possibilidades da educação no contexto dos desequilíbrios globais que têm ocasionado consequências sociais, políticas, culturais e ambientais desastrosas. As tentativas de retificação de tais desequilíbrios têm sido catastróficas para a classe trabalhadora, por isso a teoria marxista tem um rico significado para essa classe que luta para garantir condições de vida verdadeiramente humanas.

As organizadoras
Anita Helena Schlesener
Gisele Masson
Maria José Dozza Subtil

PARTE 1

CAPÍTULO 1
O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO SER SOCIAL E A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS SOCIAL

Gisele Masson

> *Se o homem não tivesse criado a si mesmo, no trabalho, como ente genérico-social, se a liberdade não fosse fruto da sua atividade, do seu autocontrole sobre a sua própria constituição orgânica, não poderia haver nenhuma liberdade real.*
>
> Lukács, 2013.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos abordar as características essenciais do trabalho, no seu sentido ontológico, ou seja, como categoria fundante do ser social e problematizar a educação como práxis social, a qual se desenvolve numa relação de dependência ontológica com o trabalho e, ao mesmo tempo, de autonomia relativa.

Após o tratamento filosófico ontológico do trabalho, tomado na sua generalidade e essencialidade, abordaremos as características essenciais da educação como práxis social fundada no trabalho.

Metodologicamente, seguimos, a partir de Lukács, a exposição da estrutura originária do trabalho, como ponto de partida para as formas posteriores de práxis social, a fim de tornar visíveis as suas diferenças qualitativas.

O TRABALHO E A EDUCAÇÃO EM GERAL

A análise do trabalho em geral é relevante para a compreensão dos aspectos que caracterizam a educação na sua essencialidade e para que

possamos apreendê-la na sua condição contraditória de dependência e autonomia relativa em relação ao trabalho.

Marx, antes de realizar uma análise do trabalho na sociedade capitalista, abordou-o como categoria teórica, abstraindo-o da sua análise especificamente histórica, a fim de captá-lo em suas características essenciais. Essa preocupação com a análise do trabalho, no seu sentido ontológico, já se fazia presente nas suas primeiras produções teóricas. Nos *Manuscritos econômico filosóficos,* de 1844, o autor destaca que

> [...] primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como *meio de vida* (MARX, 2010, p. 84, grifos do autor).

Na obra *A ideologia alemã*, escrita entre 1845 e 1846 e publicada na URSS somente em 1932, Marx e Engels destacam que a produção da vida material é condição fundamental de toda a história, por isso, o trabalho é ineliminável da vida dos homens, podendo ser apreendido em sua generalidade, independentemente de qualquer forma de organização social. Sobre isso, os autores afirmam:

> No que diz respeito aos alemães, isentos de qualquer premissa, devemos começar constatando que a primeira premissa de toda a existência humana, e portanto também de toda a história, é a premissa de que os homens, para 'fazer história', se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser

> cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

Mesmo numa fase mais amadurecida de suas análises, Marx continuou sublinhando a importância de não se perder de vista a compreensão do processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada. Nesse sentido, n'*O Capital*, obra concluída em 1866 e publicada em 1867, em Hamburgo-Alemanha, Marx explicita que:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. [...] No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, L. 1, cap. V, p. 255-256).

Nesse trecho, Marx destaca os aspectos essenciais que caracterizam o trabalho: a) relação entre homem e natureza; b) transformação da natureza objetiva e subjetiva; c) ação exercida exclusivamente pelo homem; d) atividade orientada para um fim; d) prévia-ideação do resultado. Todavia, o autor partiu dessa análise do trabalho em geral para chegar ao seu objetivo maior que era compreender como se dava a produção do capital na sua forma mais desenvolvida, ou seja, na sociedade capitalista. Por isso, o problema central de sua análise era desvelar como se estrutura, desenvolve-se e entra em crise a organização social burguesa. Sendo assim, o foco do estudo em relação ao trabalho foi na sua forma histórica capitalista.

Desse modo, recorremos às contribuições de Lukács sobre o trabalho, pois esse autor se dedicou a aprofundar a análise do trabalho em geral, resgatando o sentido radicalmente crítico do pensamento de Marx. Daremos destaque para duas obras: *Para uma ontologia do ser social* (conhecida como a Grande Ontologia), concluída em 1968 e com a primeira edição, em húngaro, datada

de 1976, e Prolegômenos para uma ontologia do ser social (conhecida como a *Pequena Ontologia*), publicada postumamente[1], em 1984, na Alemanha. A obra *Prolegômenos* foi o último trabalho filosófico de Lukács e, mesmo escrita após a *Ontologia*, pode ser considerada como uma introdução a ela.

Nos *Prolegômenos*, Lukács destaca que toda práxis social está assentada no modelo de transformação da natureza realizada pelo homem.

> [...] o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum de tipo teleológico (LUKÁCS, 2010, p. 44-45).

Nesse sentido, a ação teleologicamente orientada do homem, na sua práxis social, jamais perderá a sua relação com o trabalho, pois esse possibilitou a superação do ser meramente biológico, sem, contudo, eliminá-lo. De acordo com o autor, "[...] o ser humano, o qual em sua sociabilidade supera sua mera existência biológica, jamais pode deixar de ter uma base do ser biológica e se reproduz biologicamente, também jamais pode romper sua ligação com a esfera inorgânica" (LUKÁCS, 2010, p. 79-80).

A questão explicitada por Lukács indica que o ser social, ao superar a sua mera existência biológica, jamais poderá eliminá-la, assim como não poderá deixar de ser dependente da esfera inorgânica. Há, pois, um processo de superação por incorporação que evidencia que o trabalho é uma categoria histórica que continuará existindo em qualquer forma de organização social, no entanto, há que se destacar que tanto Marx quanto Lukács estão se referindo ao trabalho como categoria fundante do ser social e não em uma determinada forma histórica, como no feudalismo, ou no capitalismo, por exemplo.

1. Lukács morreu no dia 4 de junho de 1971, vítima de câncer, aos 86 anos.

Esse processo de superação por incorporação significa que é possível superar as diferentes formas de desenvolvimento do trabalho ao longo da história, como o trabalho escravo, o trabalho servil e o trabalho assalariado, no entanto, é impossível eliminar o trabalho da vida dos homens porque é a partir dele que ocorre a satisfação das necessidades que garantem a sua sobrevivência. Por isso, Marx destaca que "[...] o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. [...] o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade" (MARX, 2008, p. 942).

Para Lukács, o ser pode ser caracterizado a partir de três esferas: a inorgânica, a orgânica e a social. Por isso, a intervenção consciente do homem sobre a natureza possibilitou uma modificação na essência do ser biológico para ser social, de uma generidade muda para uma generidade-não-mais-muda. Em relação a esse salto[2] irreversível, o autor afirma que

> Aqui se mostra um novo traço essencial da generidade-não-mais-muda frente àquela muda. Esta última está fundada biologicamente, por isso age imediatamente, sem necessidade de uma consciência mediadora. A generidade humana supera desde o início essa imediatidade, por isso necessita sempre de atos mediadores conscientes, para em geral poder funcionar. Essa separação do novo ser da objetividade natural se apresenta desde o início. Mesmo o mais insignificante instrumento, produto etc. do trabalho, desde logo possui um ser essencialmente social. [...] No próprio homem, o salto – mediado pelo trabalho e pela linguagem – para além da generidade muda (apenas biológica) não é mais reversível (LUKÁCS, 2010, p. 115).

2. Lukács (2013, p. 46) esclarece que "[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser".

Ainda nos *Prolegômenos*, Lukács indica que o trabalho estabelece a mediação entre o homem e natureza, entretanto, ele precisa de outras mediações para a sua realização, como a linguagem e a sociabilidade, assim como a própria ciência, que, apesar de sua aparente independência, está ontologicamente fundada no trabalho. Por isso, mais adiante, buscaremos evidenciar a relação de dependência e de autonomia relativa das práxis sociais em relação ao trabalho.

Assim, Lukács, fundamentado em Marx, afirma que "no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho [...]" (LUKÁCS, 2013, p. 44). Essa forma de interpretar a realidade, muitas vezes classificada como "marxismo tradicional", ou "clássico", tem como foco explicitar os traços essenciais do ser social e trabalhar rigorosamente com as categorias teóricas que possibilitam indicar as características fundamentais das diferentes atividades humanas e o papel que elas exercem no mundo dos homens.

Na *Ontologia,* Lukács explica a categoria trabalho no sentido de se evitar uma análise mecanicista/esquemática sobre a ação do homem na sociedade.

> Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito — mesmo que através de mediações às vezes muito complexas —, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. É claro [...] que não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária (LUKÁCS, 2013, p. 47).

Nesse excerto, Lukács esclarece que, ao tomarmos o modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade, temos que levar em consideração tanto as afinidades quanto as diferenças, pois os pores socioteleológicos, como é o caso da educação, possuem especificidades que os caracterizam como dependentes e, ao mesmo tempo, autônomos. É nesse sentido que concordamos com a afirmação de Lukács de que "no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social" (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Seguindo o percurso analítico proposto por Lukács, passaremos à apresentação das características essenciais do trabalho.

O TRABALHO COMO MODELO DAS PRÁXIS SOCIAIS

Sabemos, pois, que a realização do trabalho tem como fundamento propulsor a satisfação de uma necessidade. Para tanto, a finalidade, ou seja, o objetivo da ação se apresenta como fio condutor do trabalho. Por isso, a teleologia regula e domina os meios, todavia, ela só pode adquirir realidade enquanto pôr. Isso quer dizer que a realização do pôr do fim requer o conhecimento da objetividade do real, o que implica na investigação dos meios mais adequados para a realização do pôr teleológico.

Nesse sentido, Lukács destaca a inseparável ligação das categorias de causalidade e teleologia; há, portanto, um entrelaçamento entre essas categorias, o qual pressupõe um adequado reconhecimento dos "nexos causais não homogêneos da realidade". Todavia, Lukács (2013, p. 55) explica que "se houver erro a respeito deles no processo de investigação, nem sequer podem chegar a ser – em sentido ontológico – postos; continuam a operar de modo natural e o pôr teleológico se suprime por si mesmo, uma vez que, não sendo realizável, se reduz a um fato de consciência que se tornou impotente diante da natureza".

O autor esclarece que há uma diferença substancial entre o pôr em sentido ontológico e o pôr em sentido gnosiológico. Assim, o pôr teleológico deve captar corretamente o seu objeto, ou seja, deve apreender a natureza em seu ser-em-si. Todavia, há que se considerar que, de acordo com Lukács (2013, p. 56), "[...] todo processo natural

tem uma infinidade intensiva de propriedades, de inter-relações com o mundo que o circunda [...]", indicando a necessidade de um conhecimento, mesmo que aproximado do real. Essa relação dialética entre teleologia e causalidade evidencia que, quanto mais se conhece os nexos causais que caracterizam a realidade, tanto mais será possível a realização, com sucesso, do pôr teleológico. Sendo assim, a subordinação dos meios em relação aos fins é mais complexa do que pode parecer, na medida em que se faz necessário certo estágio de conhecimento da natureza para que o pôr do fim não permaneça como "um mero projeto utópico", puramente gnosiológico.

Sobre isso Lukács (2013, p. 57) enfatiza:

> Uma vez que a investigação da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de tudo, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal veículo de garantia social da fixação dos resultados dos processos de trabalho, da continuidade na experiência de trabalho e especialmente de seu desenvolvimento ulterior. É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (pôr do fim).

Diante disso, é importante frisar que a investigação dos processos da natureza precede, de algum modo, o pôr da causalidade na criação dos meios necessários à realização do fim, indicando a gênese da ciência, a qual surge da consciência prática na cotidianidade, fazendo com que a consciência humana, com o trabalho, deixe de ser um epifenômeno. Desse modo,

> Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (LUKÁCS, 2013, p. 63).

O materialismo histórico-dialético se configura, portanto, como um *tertium datur*[3] em relação à determinadas concepções clássicas, ou seja, supera a visão idealista hegeliana do sujeito-objeto idêntico, assim como o materialismo estruturalista que separa, de forma absoluta, o sujeito e o objeto, tomando a consciência como um resultado passivo do mundo material (LESSA, 2012).

A dualidade entre sujeito e objeto, ou seja, a dissociação entre o homem e a natureza, que ocorre por meio do trabalho, possibilitou a saída do homem do mundo animal. Há, pois, objetos que existem independentemente dos sujeitos, assim como há sujeitos que, por meio da consciência, figuram os objetos com um determinado grau de aproximação. O espelhamento da realidade, na consciência, foi imprescindível para a realização do trabalho, todavia, é importante ter claro que "no espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa 'realidade' própria na consciência." Essa realidade reproduzida jamais será igual a realidade em si, pois é apenas uma nova forma de objetividade, por isso, no plano ontológico, "[...] o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão diante um do outro como heterogêneos, mas são até mesmo opostos: o ser e o seu espelhamento na consciência". (LUKÁCS, 2013, p. 66).

No processo do trabalho, o espelhamento da realidade na consciência é fundamental para o planejamento da ação. Por isso, a prévia-ideação é o momento em que o resultado do trabalho é projetado na consciência e, embora seja um momento de abstração, possui objetividade, pois está assentada na própria realidade e adquire um caráter de possibilidade. Entretanto, para que o pôr do fim seja corretamente orientado, se faz necessária a escolha da melhor, ou das melhores alternativas, para a realização do trabalho. Assim, "a alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente". (LUKÁCS, 2013, p. 73).

A escolha da alternativa mais adequada para a realização do trabalho indica a importância da liberdade dos homens na produção da sua própria história. Obviamente, não se trata de uma liberdade abstrata, mas

3. De acordo com Lessa (2012), o *tertium datur,* na obra de Lukács, significa uma terceira alternativa entre dois extremos clássicos da filosofia (idealismo hegeliano e materialismo estruturalista).

de decisões calcadas em circunstâncias concretas, por isso, há uma relação dialética entre a categoria liberdade e necessidade.

Lukács (2013, p. 75-76) enfatiza que "[...] a racionalidade depende da necessidade concreta que aquele produto singular deve satisfazer. Essa satisfação da necessidade e também as representações acerca dela são, desse modo, componentes que determinam a estrutura do projeto, a seleção e o agrupamento dos pontos de vista, tanto quanto a tentativa de espelhar corretamente as relações causais da realização." Isso significa, para o autor, o desenvolvimento de uma racionalidade concreta que leva em consideração o nexo "se...então". Assim, a alternativa é uma "[...] decisão de um homem concreto (ou de um grupo de homens) a respeito das melhores condições de realização concretas de um pôr concreto do fim" (LUKÁCS, 2013, p. 76).

A alternativa se coloca, portanto, como categoria mediadora entre a passagem da possibilidade à realidade. É por isso que o sujeito precisa levar em consideração os nexos causais do mundo objetivo, ou seja, o conjunto de relações e determinações pré-existentes na realidade, sem desconsiderar, todavia, que a própria causalidade é perpassada por momentos de casualidades, as quais somente serão possíveis de serem conhecidas no momento da objetivação da prévia-ideação. Em relação às casualidades, Lukács (2013, p. 146) afirma que no trabalho:

> [...] não é negligenciado o papel do acaso, tanto no sentido positivo como no negativo. A heterogeneidade ontologicamente condicionada do ser natural implica que toda atividade se entrecruze continuamente com contingências. Para que o pôr teleológico se realize de fato, é preciso que o trabalhador preste continuamente atenção a elas. Isso pode acontecer num sentido negativo, quando sua atenção é orientada a eliminar, compensar, tornar inócuas eventuais consequências de contingências desfavoráveis. Mas pode também acontecer em sentido positivo, quando constelações contingentes estão em condições de aumentar a produtividade do trabalho. Até mesmo no estágio mais elevado do domínio científico sobre a realidade são conhecidos casos de acontecimentos contingentes que resultaram em descobertas

> importantes. Pode até ocorrer que situações – contingentemente – desfavoráveis se tornem ponto de partida de obras grandiosas.

A conversão da prévia-ideação em realidade implica sempre na transformação dessa; nesse aspecto, a subjetividade é objetivada, o que é o mesmo que objetividade subjetivada[4] (causalidade posta), pois houve a transformação da objetividade pelo sujeito. Para tanto, é necessário que ocorra a exteriorização, a qual corresponde ao momento em que a subjetividade se defronta com a objetividade e exterioriza aquilo que ideou previamente, por meio de sua ação.

Lessa (2012, p. 40) destaca que "[...] sem exteriorização/objetivação não há vida social, portanto não há sujeito. Ser humano, para Lukács, significa uma crescente capacidade de objetivar/exteriorizar, isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas." Assim, a objetivação é o momento concreto de realização da síntese entre teleologia e causalidade e é nesse processo que o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma-se, pois desenvolve novas habilidades, as quais, na sua gênese, lhe possibilitaram superar a mera condição de ser natural para ser social, gerando uma nova realidade tanto objetiva quanto subjetiva. Os resultados do trabalho não afetam somente a realidade imediata, já que são generalizados ao conjunto da sociedade, promovendo, incessantemente, o devir-humano dos homens. Desse modo,

> Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. São essas generalizações que formam os germes das futuras ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disso, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências autenticamente autônomas (LUKÁCS, 2013, p. 86).

4. Expressões utilizadas por Chasin (2009, p. 98).

As generalizações dos conhecimentos e das habilidades que o homem desenvolveu, a partir do trabalho, promoveram a contínua reprodução da sociedade e o desenvolvimento das ciências. Por isso, consideramos que a descrição do trabalho é imprescindível para a análise da sua relação com categorias extremamente complexas e derivadas, como é o caso da educação. Na seção seguinte do capítulo, abordaremos a educação como práxis social que tem como fundamento o trabalho.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS SOCIAL

Conceber a educação em seu sentido ontológico é relevante para a compreensão do seu papel na sociedade, independentemente de um determinado período histórico. Tal exercício de abstração é importante para que tenhamos claro o limite da educação, na forma capitalista de sociabilidade, mas, também, as suas possibilidades.

Quanto a isso Lukács (2013, p. 83) afirma que:

> Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais desenvolvidas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso.

Para o autor, as formas mais desenvolvidas de práxis social, as quais envolvem o intercâmbio com outros homens, podem ser consideradas como uma segunda forma de posição teleológica em que o fim posto é imediatamente finalidade de outras pessoas. Por isso, Lukács (2013, p. 83) considera que "[...] o objeto do pôr secundário do fim já não é algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano".

Assim, a educação, a linguagem, a política etc. não são trabalho (na perspectiva ontológica), pois não possuem como objetivo a transformação

direta da natureza[5], já que a função que tais atividades exercem na complexidade social é diferente do trabalho.

Sobre isso Lukács (2013, p. 45) enfatiza:

> No entanto, é preciso sempre ter claro que com essa consideração isolada do trabalho aqui presumido se está efetuando uma abstração; é claro que a socialidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto à sua essência, simultaneamente. O que fazemos é, pois, uma abstração *sui generis*; do ponto de vista metodológico há uma semelhança com as abstrações das quais falamos ao analisar o edifício conceitual de *O Capital* de Marx.

A partir da relação entre o trabalho e outras dimensões da vida em sociedade, Tonet e Nascimento (2009) explicam que há uma dependência ontológica (em relação ao trabalho), mas também uma autonomia relativa. A dependência ontológica significa que o trabalho é a raiz a partir da qual surgem as outras dimensões, todavia, elas não são uma emanação direta do trabalho, nem mesmo inferiores ou superiores a ele.

Em relação a essa questão, Lukács (2013) afirma que entre o trabalho como modelo e a práxis social, com suas variantes mais complexas, há uma relação de "identidade de identidade e não identidade". Assim, a essência ontológica do dever-ser no trabalho está dirigida para o sujeito que trabalha, o qual está intensamente determinado pela objetividade. Sendo assim, a subjetividade desempenha um papel auxiliar, pois as capacidades do sujeito são mobilizadas e orientadas para o exterior (transformação do objeto natural através do trabalho). Já nas formas da práxis mais desenvolvida, a subjetividade assume um papel diferente, pois

5. Não podemos esquecer que o homem também é natureza, na medida em que se constitui como ser orgânico, no entanto, isso não representa a essência do ser social. Lukács (2013, p. 98) esclarece que "[...] na determinidade normal biológica, causal, portanto tanto nos homens quanto nos animais, surge um desdobramento causal no qual é sempre inevitavelmente o passado que determina o presente. [...] O pôr de um fim inverte [...] esse andamento: o fim vem (na consciência) antes da sua realização e, no processo que orienta cada passo, cada movimento é guiado pelo pôr do fim (pelo futuro)".

> [...] o fim teleológico é o de induzir outros homens a pores teleológicos que eles mesmos deverão realizar, a subjetividade de quem põe adquire um papel qualitativamente diferente e, ao final, o desenvolvimento das relações sociais entre os homens implica em que também a autotransformação do sujeito se torne um objeto imediato de pores teleológicos, cujo caráter é um dever-ser (LUKÁCS, 2013, p. 105).

É importante frisar, contudo, que estamos utilizando a categoria trabalho e a educação sem considerar nenhuma forma histórica específica, pois, se fôssemos abordar a atividade do professor, por exemplo, na sociedade capitalista, poderíamos considerá-la como trabalho abstrato, já que tem como foco central, predominantemente, a produção de valor de troca. No entanto, o nosso objetivo, neste capítulo, é analisar a educação como uma práxis social que tem como fundamento o trabalho, a qual possui uma função social ontologicamente distinta desse.

O rigor na utilização de tais categorias (trabalho e trabalho abstrato) contribui para se evitar confusões, especialmente a desconsideração do papel distinto de cada um deles na história do ser social.

A partir dessa consideração, destacamos que a educação, em seu sentido ontológico, é uma práxis social, uma vez que diz respeito ao intercâmbio entre homem e homem e não entre homem e natureza. Assim, o pôr teleológico não ocorre orientado para um objeto natural, mas para a consciência de um grupo humano, sendo, portanto, um pôr secundário do fim.

Em que pese tais questões, os elementos essenciais que caracterizam o trabalho também estão presentes na educação, já que a teleologia, a causalidade, a objetivação e a generalização são momentos essenciais na caracterização dessa.

O processo educativo em geral pressupõe, portanto, uma finalidade para a satisfação de uma necessidade, a qual requer um momento de planejamento, de prévia-ideação. No entanto, a prévia-ideação está determinada pela causalidade, ou seja, constitui-se a partir da objetividade, pois não é uma mera idealização do futuro, desvinculado do presente, com suas condições de possibilidade e não possibilidade.

Nesse processo, quanto mais o sujeito conhece a realidade, tanto maior será a probabilidade de o pôr socioteleológico se realizar

adequadamente. A escolha das melhores alternativas, pelo sujeito, indica que o fenômeno da liberdade se faz presente na realização da educação como práxis social. Para Lukács (2013, p. 138), "[...] a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele".

Desse modo, fica evidente a concepção ontológico-genética, em que a liberdade consiste como momento da realidade, por isso, a realidade estará sempre presente, mesmo num momento de abstração. Há que se considerar que a liberdade busca transformar a realidade, mesmo que, em determinadas circunstâncias, busca-se a sua mera conservação.

Considerando-se que o fim esteja orientado para a transformação da consciência de outro homem, temos que ter clareza que, no processo da exteriorização, há sempre um relativo desconhecimento da realidade, uma vez que essa está marcada por contingências que são imprevisíveis no ato da prévia-ideação. Assim, a prévia-ideação e a objetivação são ontologicamente distintas, pois a captura das determinações da realidade, pela subjetividade, é sempre aproximada, já que o conhecimento da objetividade não é um reflexo absoluto e completo, indicando, pois, a não identidade entre sujeito e objeto.

Isso evidencia que há uma indissolúvel relação entre determinidade e liberdade e não uma oposição entre necessidade e liberdade. Lukács (2013, p. 139) afirma que

> É fácil ver como a própria vida cotidiana coloca ininterruptamente alternativas que aparecem de forma inesperada e, com frequência, têm que ser respondidas de imediato sob pena de ruína; uma determinação essencial da própria alternativa consiste em que a decisão deve ser tomada sem que se conheçam a maioria dos componentes, a situação, as consequências etc. No entanto, mesmo assim permanece contido um mínimo de liberdade na decisão; também nesse caso – como caso-limite – trata-se sempre de uma alternativa, e não de um fato natural determinado por uma causalidade puramente espontânea.

Sabemos que o intercâmbio entre homem e homem, como é o caso da educação, é mais suscetível de acasos, fazendo com que, na

visão de Lukács (2013), seja necessário retroagir qualitativamente sobre a própria alternativa. Por isso, para o autor, o papel do acaso pode ser tanto positivo quanto negativo. O sentido negativo acontece quando a atenção deve ser orientada para eliminar ou compensar as eventuais consequências desfavoráveis das contingências. No sentido positivo, os acontecimentos contingentes podem resultar em descobertas importantes que impulsionam o desenvolvimento do conhecimento. Diante disso, destaca-se que a escolha "[...] de alternativas para o ser social depende do valor, ou melhor, do complexo respectivo das possibilidades reais de reagir praticamente ante a problematicidade de um *hic et nunc histórico-social*" (LUKÁCS, 2013, p. 123).

Desse modo, a alternativa considerada correta ou incorreta não é determinável em termos puramente cognitivos, pois os valores possuem uma gênese ontológica. "Com efeito, é claro que, uma vez surgidas as sociedades de classes, qualquer questão pode ser resolvida em direções diversas: depende do ponto de vista de classe a partir do qual se busca a resposta para o dilema". (LUKÁCS, 2013, p. 152). De acordo com Lukács, o homem que age de modo prático na sociedade deve procurar transformar o curso das coisas, as quais são independentes da sua consciência. Todavia, deve conhecer a essência da realidade para poder imprimir-lhe a marca da sua vontade. "Isso é, no mínimo, o que toda práxis social razoável tem de extrair da estrutura originária do trabalho" (LUKÁCS, 2013, p. 151).

A objetivação, na educação, se dá pelo pôr do fim, a partir da relação entre teleologia e causalidade, gerando, pois, um processo de generalização dos novos conhecimentos e habilidades para o conjunto da sociedade. Por isso, o conhecimento desenvolvido numa situação singular pode ser útil em diferentes circunstâncias e se tornar patrimônio da humanidade. Assim como o trabalho, toda práxis social cria, continuamente, o novo, tanto subjetiva quanto objetivamente, o qual deve ser generalizado como forma de preservar e aperfeiçoar a sociedade.

Desse ponto de vista, a educação tem a função social de possibilitar a apropriação, pelos homens, das objetivações genéricas da humanidade. Além disso, no processo educativo, surgem novos conhecimentos e habilidades que poderão contribuir no aprimoramento do

processo de autoconstrução humana. Sobre a educação, Tonet (2007, p. 65) sintetiza:

> Resumindo, podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular.

Sabemos, no entanto, que essa natureza essencial da educação vai sendo descaracterizada ao longo da história da humanidade, sobretudo, pelo papel que ela desempenha nas sociedades de classes que, ao contrário de promover o desenvolvimento das potencialidades humano-genéricas, assume o papel de frear tais potencialidades. Na visão de Lukács (2013, p. 178),

> [...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse – parcialmente – de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesses momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução.

Nesse excerto, observamos o papel contraditório da educação, pois promove a reprodução do ser social[6], mas, também, a sua elevação a um patamar superior (dialética da continuidade e mudança). Não há, desse modo, neutralidade nos processos educativos, por isso, Lukács (2010) alerta para o fato de que é necessário que o homem, por determinadas decisões, assuma posição sobre como imagina o presente e o futuro da sociedade.

A construção de um futuro diferente só é possível a partir do seu delineamento no presente, o que requer, no processo educativo, clareza dos fins para a escolha adequada dos meios para a construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana, a qual pressupõe a superação da exploração de uma classe sobre outra.

Diante do que expusemos até aqui, podemos concluir que a totalidade social é, de acordo com Lukács (2013), um complexo de complexos, ou seja, é uma síntese de complexos (educação, direito, arte etc.) que, na medida em que se desenvolve, exige indivíduos mais complexos. Nesse sentido, a educação é um complexo social parcial no conjunto da complexidade social e se constituiu como um complexo socialmente espontâneo[7], pela generalização dos conhecimentos e habilidades que surgiram a partir do trabalho, tendo, pois, uma presença universal na história humana. Sendo assim, a educação (assim como a linguagem) é uma mediação indispensável à todas as atividades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procuramos analisar os elementos essenciais do trabalho como mediação entre homem e natureza, o qual possibilitou o salto ontológico do ser orgânico para o ser social. A partir dele, abordamos a

6. Referimo-nos à reprodução social em sentido positivo, ou seja, como condição para a manutenção do mundo dos homens.

7. Para explicitar melhor, daremos um exemplo diferente, com base em Lessa (2012). O Direito é um complexo social particular porque surgiu nas sociedades de classes, portanto, não é um complexo socialmente espontâneo e não tem uma presença universal na história como a educação, a linguagem e a sociabilidade.

educação como práxis social que tem o trabalho como modelo, destacando, no entanto, a função social distinta de cada um deles.

Essa distinção, para a ontologia de Lukács, é da maior importância. Significa, acima de tudo, que o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza. Desse modo, o trabalho é uma categoria sempre presente no mundo dos homens, assim, a liberdade só pode começar, conforme indicação de Marx, a partir do momento em que damos conta da esfera da necessidade, independentemente da forma de organização social em que estejamos vivendo. Nesse sentido, o reino da liberdade só pode começar onde termina o reino da necessidade, ensina Marx, o que significa a necessidade de redução da jornada de trabalho.

Além disso, demarcar a distinção ontológica entre trabalho e educação é importante para que possamos entender que, na sociedade de classes, o sujeito revolucionário é aquele que produz aquilo que é necessário à vida humana.

No entanto, na sociedade capitalista, ao lado dos proletários, existe um conjunto de outros assalariados que exercem funções sociais distintas, entretanto, não têm a mesma força que os proletários para uma efetiva transformação das relações sociais de produção (LESSA; TONET, 2012, p. 39). Isso não quer dizer que os outros assalariados não contribuirão no processo revolucionário de transformação social, todavia, há limites pela função social que exercem (no caso dos professores, por exemplo), já que não produzem diretamente a riqueza necessária à manutenção da vida humana. É possível que os assalariados, de um modo geral, unam-se nas lutas comuns com os trabalhadores que exercem o intercâmbio entre homem e natureza, mas terão algumas limitações no processo de transformação social.

Destacamos, neste capítulo, que o trabalho e a educação, ontologicamente considerados, são essencialmente positivos, pois o primeiro possibilitou o salto do ser biológico para o social, já que se constituiu como mediação que, além de possibilitar a reprodução da existência biológica, promoveu o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que contribuiu para o desenvolvimento do mundo dos homens. Tais conhecimento e habilidades foram sendo generalizados para o conjunto da sociedade, e, na medida em que essa foi se complexificando, a educação foi assumindo um papel cada vez mais relevante no processo de

transmissão e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos necessários para uma efetiva realização das potencialidades humano-genéricas.

Por isso, compreender o trabalho e a educação, na sua essência, é importante para que se tenha clareza dos limites e possibilidades de cada um no processo de transformação radical da sociedade, bem como as suas mudanças históricas nas diferentes sociedades de classes.

REFERÊNCIAS

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

______. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. L III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

______. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

______. **O capital**: crítica da economia política. L I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

CAPÍTULO 2
MARXISMO E EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO[1]

Anita Helena Schlesener

A 'imparcialidade', o 'olhar livre' são mentiras, quando não são a expressão totalmente ingênua de chã incompetência. O olhar mais essencial hoje, o olhar mercantil que penetra no coração das coisas, chama-se reclame.

Benjamin, 1987.

INTRODUÇÃO

A questão que nos colocamos nesse artigo é refletir inicialmente sobre a ideia de educação presente no contexto de alguns escritos de Marx, de Lukács e de Gramsci, a fim de explicitar os limites e possibilidades do conceito de emancipação no âmbito do capitalismo. Como abordar o tema da educação e das possibilidades de emancipação social e política, no momento de uma grave crise econômica mundial e de um avanço sistematizado do conservadorismo neoliberal e pós-moderno? Na atual fase do capitalismo e do processo de alienação como instrumento de preservação do próprio sistema existe ainda a possibilidade de sonhar com um novo projeto social emancipador? Quais as tensões a enfrentar e os limites a superar? De que modo a educação pode ser importante na formação de uma consciência crítica? E qual a tarefa da educação escolar nesse contexto?

A crise que atravessa o capitalismo globalizado tem sido analisada em seus aspectos fundamentais por intelectuais de várias áreas de pesquisa, todos concordando que esta é uma crise sem precedentes na

1. Esse trabalho retoma e aprofunda artigo intitulado "Educação e Emancipação: limites e possibilidades" publicado na Revista Germinal – Marxismo e Educação em Debate, v. 5, p. 53-62, 2013.

história desse modo de produção, tanto por não ser uma crise de produção quanto por penalizar e agravar a situação de miséria de grandes parcelas da população mundial. Abordada pelos políticos e economistas de plantão como uma crise econômica, na verdade a crise tem dimensões mais amplas, principalmente no desgaste e na deterioração das relações políticas que transparecem nas manifestações de grandes massas em várias partes do mundo e, de forma menos explícita, no esmaecimento dos valores morais, na desagregação das famílias e na eclosão da violência nas escolas, colocando em questão os princípios que regem a sociedade capitalista.

Para entender as múltiplas relações e determinações que compõem a atual situação política e delimitar o contexto da temática proposta, partimos da reflexão sobre a relação da emancipação com o seu contrário, ou seja, as características básicas da alienação e suas novas dimensões a partir dos elementos neoliberais e pós-modernos.

O neoliberalismo se caracteriza como uma nova política econômica implementada para superar a crise do modo de produção capitalista da década de 70. No conjunto de medidas que Inglaterra e Estados Unidos inicialmente implementaram e que se estenderam ao restante do mundo, salienta-se que o mercado se libere de toda regulamentação vinda do Estado, esse, por sua vez, deve instaurar um processo de reformas que incluam medidas fiscais de controle da dívida pública e de investimento econômico, reduzindo impostos sobre altos rendimentos e a grande propriedade, crie medidas que possibilitem privatizar empresas estatais voltadas a atividades infra estruturais e de segurança (como energia, exploração de recursos naturais não renováveis), bem como os serviços sociais públicos (saúde, educação, previdência), transferindo responsabilidades sociais para o setor privado.

Essas medidas, que penalizaram todas as áreas da classe trabalhadora, permitiram a recuperação da economia ao longo de quase duas décadas. A nova crise econômica e social que se produziu a partir dos anos 90 foi gerada em um novo quadro de capitalismo multinacional e evidenciou as falhas de uma política que, deixando o mercado livre de qualquer regulamentação, abriu caminho para a ambição dos interesses privados e para a especulação descontrolada, com danos graves ao processo produtivo. As consequências sociais se expressam em mudanças no regime de trabalho,

no aprofundamento das desigualdades sociais que geraram uma miséria endêmica e na migração de massas de trabalhadores do campo para a cidade e dos países de periferia para os centros industriais.

O pós-modernismo por sua vez nasceu de diversas fontes teóricas, desde a literatura até a ciência política. Para Machado (2014), essa tendência emergiu de pensamentos que surgiram no século XX, com raízes no estruturalismo, nas sendas abertas por Louis Althusser e Etienne Balibar, para se contrapor a concepções marxistas derivadas do marxismo-leninismo. Configurou-se como uma tendência a partir do final da década de 70, com a publicação do livro de Jean-François Lyotard, *A condição pós-moderna* e tomou formas variadas na literatura, na sociologia e, principalmente, na educação. As características principais[2] dessa corrente são o anti-historicismo e a negação de qualquer visão de totalidade, a desconstrução das metanarrativas, a afirmação da multiplicidade de saberes que se legitimam a partir dos interesses de mercado, a fragmentação da realidade, com a valorização do individual e do cotidiano. Conforme Machado (2014), a partir dos pressupostos estruturalistas e pós-estruturalistas, no contexto desta tendência "já não faz mais sentido falar em capital e modo de produção capitalista, por exemplo". A partir da "supressão da temporalidade e a afirmação de um eterno presente", também "não faz mais sentido falar em revolução, em sujeitos sociais que atuam na história". A abordagem concentra-se nos "indivíduos com seus interesses singulares, indiferentes a qualquer articulação total e tudo se faz em conformidade com suas metas pontuais e localizadas".

2. Para Eagleton (1999, p. 30-1), a cultura pós-moderna "liberou o poder do local, do vernacular, do regional, ao mesmo tempo em que contribuiu para tornar o globo um local mais tristemente uniforme. Seu nervosismo diante de conceitos como *verdade* alarmou os bispos e encantou os executivos empresariais. Nega sempre a possibilidade de descrever o mundo como é e, com a mesma frequência, descobre-se fazendo isso. Transborda de preceitos morais universais – é preferível o pluralismo ao isolacionismo, a diferença à identidade, o outro ao igual – e denuncia todo universalismo como opressivo. Sonha com um ser humano livre da lei e das limitações, deslizando ambiguamente de uma 'posição de sujeito' para outra, e vê o sujeito humano como nada mais que o efeito determinado de foras culturais. Acredita em estilo e prazer e geralmente produz em grande quantidade e medíocre qualidade, textos que poderiam ter sido compostos por um computador, em um computador".

A partir da crítica de Fredric Jameson, em *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*, essa tendência teórica tem um caráter essencialmente político e ideológico "de demonstrar, para seu próprio alívio, que a nova formação social" denominada sociedade da informação, das mídias, da eletrônica e do consumo, "não mais obedece às leis do capitalismo clássico, a saber, o primado da produção industrial e a onipresença da luta de classes" (JAMESON, 1996, p. 29). Ou seja, o pano de fundo dessa teoria é tentar demonstrar que o capitalismo mudou e por isso a teoria marxista está ultrapassada.

De uma perspectiva totalizante, porém, a realidade capitalista a partir da inserção das novas tecnologias e da ampliação do consumo torna necessário esclarecer a "natureza do capitalismo multinacional". Exige ainda que se contextualize a "nova cultura pós-moderna global" de origem norte-americana enquanto "expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do mundo", que reproduz a história da luta de classes, agora com uma nova dimensão que acentua a perspectiva cultural, esquecendo que toda cultura tem o seu avesso na violência e no terror (JAMESON, 1996, p. 31).

A partir desses pressupostos entendemos que o marxismo se apresenta como a única teoria que, da perspectiva da contradição e da totalidade, nos dá as condições de análise e crítica da realidade do capitalismo multinacional. Assim, a primeira parte desse capítulo retoma alguns elementos do pensamento de Marx sobre o modo de produção e o trabalho alienado/estranhado, a fim de explicitar a noção de mercadoria e o seu caráter de fetiche, base do processo de alienação, bem como a relação entre econômico, político e ideológico enquanto movimento que se constrói como relação objetividade-subjetividade. Delimitar os conceitos e suas relações nos permite interrogar sobre as possibilidades de uma educação emancipadora, fato que supõe entender que na sociedade capitalista as relações de poder se constroem como dominação econômica que se consolida, se sustenta e se reproduz por meio da ideologia como prática de poder. A senda a ser seguida visa a explicitar o funcionamento do fetichismo da mercadoria e as novas proporções que esse mecanismo assume na dinâmica da própria crise. Trata-se de um problema que inicialmente se estrutura nos escritos de Karl Marx e se organiza no debate

posterior, que tem como marco importante o livro *História e Consciência de Classe* (1923) de Georg Lukács, para se tornar um dos temas de Walter Benjamin e Adorno e Horkheimer.

Sem pretender a mediação entre as diversas abordagens, o que apresentamos aqui são alguns apontamentos em torno de um tema cuja complexidade exigiria um espaço mais amplo que o de um artigo. Trata-se de mostrar como o mesmo princípio que rege a estrutura do modo de produção capitalista na divisão do trabalho e na produção de mercadorias aplica-se à formação da consciência e à estrutura do pensamento, cuja base teórico-metodológica se explicita nas formas de objetividade (pensamento científico) e de subjetividade (senso comum) modernas. Em seguida, salientamos alguns aspectos de como essa questão é retomada por Lukács em *História e consciência de classe,* a fim de explicitar o contexto de racionalização da vida moderna e seus desdobramentos nas relações de trabalho, no processo de produção e na elaboração do pensamento científico, organizado em torno da noção de objetividade, reduzida a um determinado padrão quantificador que se estende ao modo de vida social.

A terceira parte se constitui de notas sobre a leitura do taylorismo/fordismo em Gramsci e Lukács, a fim de colocar algumas questões abertas sobre o tema, como uma questão de fundo que consideramos muito importante: a extensão da racionalização do processo produtivo ao modus vivendi escolar. Por fim, retomamos as características principais do pós-modernismo e sua extensão na educação escolar, na pesquisa de dados enquanto descrição empírica imediata, na fragmentação do conhecimento, para colocar as bases iniciais de sua crítica e esclarecer sobre a ideia de emancipação.

NOTAS SOBRE MODO DE PRODUÇÃO E TRABALHO ALIENADO/ESTRANHADO EM MARX

> Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso: parte-se dos homens, da sua atividade real (MARX, 1976, p. 26).

A questão fundamental colocada na epígrafe é que a filosofia deve partir do empírico, mas não do imediatamente dado, do que aparece imediatamente ao senso comum, mas do empírico explicitado no conjunto de relações nas quais os homens produzem os meios materiais da própria vida e são ao mesmo tempo individualmente produzidos por esses meios. A teoria não responde, a priori, aos problemas que se apresentam, mas é uma referência provisória para pensar o real, que precisa ser constantemente reformulada a partir das exigências colocadas pela nossa existência. A partir do cotidiano de trabalho de todos os trabalhadores (empiria) se encaminha o entendimento da função de todos no conjunto da produção econômica e os fatores que se escondem nas relações entre capital e trabalho a fim de chegar aos conceitos (abstratos, teóricos) de valor e de mais-valia para, enfim, explicitar o enigma que se esconde na noção de mercadoria.

As primeiras formulações de Marx sobre o trabalho alienado/estranhado aparecem em *Manuscritos Econômico-filosóficos*, para tomarem sua forma mais completa no primeiro livro de *O Capital*, na análise do modo de como se organizam as relações de trabalho e se produzem os valores (de uso e de troca) no contexto do modo de produção capitalista. Fundado na produção e consumo de mercadorias, o modo de produção capitalista tem como pressuposto a concentração dos meios de produção, destituído desses meios, o trabalhador precisa dispor da sua força de trabalho colocando-a à venda no mercado e submetendo-se aos seus determinantes. Ora, esse é o pano de fundo para a constituição do processo vital por meio do qual se constrói a sociedade e se elaboram as representações do social.

A mercadoria, que à primeira vista "parece ser coisa trivial", traz em si um mistério, "algo ao mesmo tempo perceptível e impalpável", que provém de sua própria forma ou da forma geral do valor que quantifica e torna equivalentes os trabalhos humanos nela embutidos; as mercadorias são pressupostas como iguais, a partir de uma série de abstrações necessárias para concretizar as relações de troca (MARX, 1980, p.79-80). Esse processo se caracteriza pelo ocultamento dos elementos sociais do trabalho, ou seja, encobre-se o modo como os homens organizam-se na produção e reprodução de sua vida material articulando suas atividades produtivas. Na medida em que isso acontece

ocorre uma inversão de perspectiva, que faz com que a "igualdade dos trabalhos humanos fique disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores"; segue-se que a "medida, por meio da duração, do dispêndio da força humana de trabalho toma a forma de quantidade de valor dos produtos do trabalho"; nesse movimento, "as relações entre os produtores, nas quais se afirma o caráter social dos seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho" (MARX, 1980, p. 80).

Essa inversão se constitui, na aparência imediata dos sujeitos, na separação entre conteúdo e forma, qualidade e quantidade, sujeito e objeto, a "condição de ter valor só se fixa nos produtos do trabalho quando eles se determinam como quantidades de valor. Estas variam sempre, independentes da vontade, da previsão e dos atos dos envolvidos na troca", que passam a perceber a atividade social como uma "atividade das coisas sob cujo controle se encontram, ao invés de as controlarem" (MARX, 1980, p. 83). Ou seja, a raiz da autoalienação dos homens se encontra no modo como se organizam as relações de trabalho e as relações de troca, a partir da constituição da forma mercadoria. A representação de si e do mundo se forma a partir da aparência imediata que, no contexto das relações mercantis quantificadas, esconde o conjunto de relações que fundam o processo de expropriação do trabalhador.

Ao desvendar o mistério da mercadoria e o seu caráter de fetiche, Marx explicita o funcionamento do modo de produção capitalista no qual a estrutura econômica oculta as relações sociais e ideológicas que a sustentam, ou seja, a vinculação interna entre o econômico, o social e o ideológico, expresso na inversão do imaginário no qual "uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas". Esse fenômeno se denomina fetichismo, algo inseparável da produção de mercadorias (MARX, 1980, p. 81). A quantificação, a equiparação e a homogeneização dos diferentes trabalhos particulares permite estabelecer o intercambio. A "igualdade completa de diferentes trabalhos só pode assentar numa abstração que põe de lado a desigualdade existente entre eles e os reduz ao seu caráter comum de dispêndio de força humana de trabalho" que não corresponde mais às relações concretas, mas se apresenta como trabalho abstrato (MARX, 1980, p. 82).

Tem-se aí as bases para a formulação da alienação ou do estranhamento que Ricardo Antunes (2009, p. 27-8) conseguiu resumir em quatro movimentos: 1) “o estranhamento expressa a dimensão de negatividade sempre presente do processo de produção capitalista, onde o produto do trabalho não pertence ao seu criador”; 2) o trabalho “que não se reconhece no produto de seu trabalho, e que dele não se apropria, é um trabalho que não se reconhece no próprio processo laborativo em que ele se realiza”; 3) “o indivíduo, o ser que trabalha, não se reconhece enquanto uma individualidade nesse ato produtivo central da sua vida”; 4) quem não se reconhece como indivíduo, não se vê como parte constitutiva do gênero humano”.

Esse fenômeno estrutural se consolida quando o homem passa a entender seu próprio trabalho como algo independente, objetivo, parte do mundo das coisas, força de trabalho submetida a leis externas e que lhe são estranhas. Na base desse processo, encontramos a lógica da abstração que regulamenta as relações de trabalho e permite o ocultamento do caráter social do trabalho (e da extração da mais-valia); no cotidiano dos indivíduos prevalece a visão fragmentada da realidade, cindida em qualidade-quantidade e sustentada por uma racionalidade formal difusa.

O que cabe acentuar é o modo como se articulam econômico, social, político e ideológico nos escritos de Marx que, ao contrário do que muitas vezes se afirmou, salientou a interrelação das múltiplas determinações produzidas no movimento da história acentuando o modo como estas instâncias se determinam reciprocamente. Assim, o modo de produção não se restringe mecanicamente ao sistema econômico, mas se traduz no conjunto de relações que caracterizam o movimento de produção e reprodução da vida por meio do trabalho com expressão na formação das classes sociais, no modo de pensar e na cultura de uma época. A mesma lógica que estrutura as relações econômicas permeia o conjunto das demais instâncias da vida social e política, sedimentando-se no senso comum enquanto um conhecimento “objetivo” (universal e indiscutível).

A partir desses pressupostos, embora apenas em alguns momentos seja explicitamente formulada, a questão da educação permeia os escritos de Marx, podendo ser inferida desde a sua explicitação do modo de construção das relações materiais de vida, que se traduzem na estrutura econômico-social, até o esclarecimento das formas ideológicas que constituem a consciência dos homens sobre si e sobre a realidade na qual vivem.

Uma das bases de reflexão poderia ser a conhecida afirmação de *A Ideologia Alemã*: "O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência" (MARX, 1976, p. 26). Nesse escrito Marx acentua que a divisão do trabalho e a propriedade privada se encontram na base do estranhamento, na medida em que geram a cisão entre interesse particular e interesse comum; a partir desse momento, para garantir os meios de sua sobrevivência, o indivíduo passa a ter que se dedicar a uma esfera exclusiva de atividade, a uma "fixação da atividade social" a uma "petrificação do próprio trabalho", que assume "um poder objetivo que nos domina e escapa ao nosso controle contrariando a nossa expectativa e destruindo os nossos cálculos" (MARX, 1976, p. 40-1). São essas contradições que fazem o interesse coletivo, na figura do Estado, assumir uma forma independente, abstrata, podendo mesmo ser hipostasiada no contexto do senso comum.

É a partir do processo vital e do conjunto de relações sociais produzidas que nascem as representações ideológicas, o imaginário social, enfim, o que o homem pensa de si e do mundo a sua volta. Em outras palavras, falar de educação implica explicitar conceitos como trabalho, mercadoria, alienação, democracia, liberdade, Estado, burocracia, etc., todos visando esclarecer a ideia de emancipação no contexto da luta por uma nova ordem social e política.

Implementar a emancipação em qualquer de suas formas implica transformar radicalmente a "estrutura do processo vital da sociedade", ou seja, transformar o "processo de produção material" desprendendo-nos do seu "véu nebuloso e místico" para criar uma nova ordem social e política (MARX, 1980, p. 88). Ou seja, o tema de fundo que possibilita colocar as bases da emancipação é, no âmbito da crítica marxiana, a revolução. No contexto da sociedade capitalista a emancipação se delimita pela luta de classes, pela estrutura formal das leis e pela organização burocrática do Estado. Essas premissas são a base da educação e delas deve partir a educação escolar.

Um dos autores que explicitou aspectos dessa realidade foi Lukács, na sua obra de 1923, *História e Consciência de Classe,* na qual tratou das implicações da burocracia na "adaptação do modo de vida e de trabalho", assim como "da consciência aos pressupostos econômicos e sociais gerais da economia capitalista" (LUKÁCS, 1974, p. 113). Lukács esclareceu as

dimensões que toma o fetichismo da mercadoria no contexto de uma realidade regida pelas leis racionais e formais da ciência e da burocracia, as quais se traduzem em determinadas formas de objetividade que caracterizam o processo de conhecimento.

NOTAS SOBRE A RACIONALIZAÇÃO DA VIDA MODERNA A PARTIR DE LUKÁCS

> Como a História coloca o proletariado perante a tarefa de uma *transformação consciente da sociedade*, na sua consciência de classe teria que surgir a contradição dialética entre o interesse imediato e o objetivo final, entre o momento isolado e a totalidade (LUKÁCS, 1974, p. 86 – grifo do autor).

Parte-se de *História e Consciência de Classe* (1923), mais especificamente o ensaio intitulado *A reificação e a consciência do proletariado*, no qual Georg Lukács acentua que a existência do fetichismo é própria e específica da sociedade capitalista, traduzindo-se em formas específicas de objetividade que se dimensionam na formação dos sujeitos. Lukács contesta a teoria weberiana de defesa da racionalização da vida moderna na estrutura da ciência e da burocracia e acentua a interdependência entre econômico, político e cultural, explicitando que "nas mais diversas épocas e sob as mais diversas formas" houve "um sistema formal que, na sua coesão, se orientava no sentido dos fenômenos", naquilo que estes apresentavam de "apreensível, produtível e, portanto, dominável, previsível e calculável pelo entendimento". Tais sistemas, porém, se configuraram como parciais porque não conseguiam abranger todas as questões da existência humana deixando uma margem de irracionalidade. O racionalismo moderno apresenta características especificas, quais sejam a reivindicação de "ter descoberto o princípio de conexão entre todos os fenômenos que se opõe à vida do homem na natureza e na sociedade" (LUKÁCS, 1974, p. 129).

E esse princípio se constitui pela possibilidade de redução ao cálculo, ou seja, de quantificação da força de trabalho visando a determinados resultados. Os "métodos das matemáticas e da geometria, o método da construção, da criação do objeto a partir das condições formais de uma

objetividade em geral", se tornam, no curso do tempo, a medida do "conhecimento do mundo como totalidade" (LUKÁCS, 1974, p. 127). Uma totalidade ilusória, porque a "verdadeira estrutura da sociedade aparece antes nos conjuntos parciais, independentes, racionalizados, formais, de leis que só formalmente estão associados" (LUKÁCS, 1974, p. 116).

Lukács retoma e aprofunda as análises de Marx sobre o fetichismo da mercadoria e, a partir da explicitação do processo de racionalização formal evidencia as várias formas que assume o fenômeno da alienação, que tende a se generalizar e a assumir proporções inusitadas. A racionalização formal se estende tanto à organização do trabalho na indústria quanto à estrutura do Direito, do Estado e da Administração em geral, o que implica a extensão das leis racionais e formais a todos os modos de relação social, as quais são decompostas em seus elementos, fragmentadas em sistemas parciais separados uns dos outros, com sérias repercussões na formação da consciência e da subjetividade (LUKÁCS, 1974, p. 113).

> Por um lado, do ponto de vista objetivo, temos uma forma de tratar as questões que se torna cada vez mais acentuadamente, *formalmente* racional; um desprezo cada vez maior pela essência qualitativa das 'coisas', aspectos aos quais se relaciona o procedimento burocrático de que são alvo. Temos, por outro lado, na divisão do trabalho, uma intensificação ainda mais monstruosa da especialização unilateral, violadora da essência humana do homem (LUKÁCS, 1974, p. 113-4 – grifo do autor).

Esse processo de objetivação burocrática da realidade econômica, social e política exige uma submissão total que se traduz em uma determinada formação da consciência e da subjetividade. Uma formação que não atinge apenas os trabalhadores, mas se estende de forma unitária ao conjunto da sociedade (LUKÁCS, 1974, p. 114). É como dizer que todos, exploradores e explorados, estão submetidos a essa estrutura formalmente unitária, a essa "racionalização do mundo, que é aparentemente total e penetra até o mais fundo do ser físico e psíquico do homem". No entanto, trata-se de uma estrutura "limitada pelo caráter formal da sua própria racionalidade", ou seja, existem possibilidades de

crítica precisamente pelas limitações que caracterizam o formal e objetivo (LUKÁCS, 1974, p. 115).

Lukács (1974) acentua as contradições desse processo de racionalização que rege tanto as relações de trabalho e o processo de produção quanto o pensamento científico, que dá sustentação ao modo de produção capitalista: ao tentar superar definitivamente os condicionamentos irracionais essa razão quantitativa produz, com a mesma força, um conformismo às leis e à objetividade que se assemelha às antigas forças irracionais não controladas, traduzindo-se em uma nova irracionalidade[3].

Ao mesmo tempo em que a racionalização capitalista fundada no cálculo e na quantificação precisa estender-se a todas as manifestações da vida e do trabalho, a "divisão do trabalho destrói todo o processo organicamente unitário da vida e do trabalho, decompõe-no nos seus elementos" e os separa em funções parciais e isoladas que são "executadas por 'especialistas' a elas particularmente adaptados psíquica ou fisicamente". Essas funções acabam se tornando autônomas e tendem a prosseguir "segundo a lógica da sua especialidade, independentemente das outras funções parciais da sociedade" (LUKÁCS, 1974, p. 118). Isso acontece nas várias áreas do conhecimento, na separação entre teoria e prática e na inversão entre teórico e empírico, já identificado por Marx na divisão social do trabalho. Dessa perspectiva, a "especialização das qualificações faz desaparecer toda e qualquer imagem da totalidade". Embora, para o conhecimento, exista sempre a necessidade manter esta imagem (LUKÁCS, 1974, p. 119).

As breves colocações acima referem-se ao contexto histórico de implementação do taylorismo/fordismo e revelam a perspicácia de um autor que, a partir da visão de totalidade como pressuposto teórico-metodológico, conseguiu explicitar a dimensão da racionalização do mundo naquele momento histórico e seus desdobramentos na formação da consciência reificada extensiva a toda a sociedade.

Retomando as colocações de Lukács, a exacerbação do fetichismo da mercadoria e do processo de objetivação como "forma objetiva da sociedade burguesa" trazem implícitas as condições de sua superação, a partir

3. Esse tema é retomado e aprofundado por Walter Benjamin no retorno das forças míticas e, posteriormente, por Horkheimer no conhecido artigo *Teoria tradicional e teoria crítica* (1937) e por Adorno e Horkheimer no famoso escrito a *Dialética do esclarecimento* (1947).

tanto da compreensão da dialética hegeliana4 quanto do ponto de vista do proletariado organizado, capaz de apreender o todo em seu movimento e suas contradições: a) suprimindo a imediatidade das relações coisificadas; b) compreendendo que tais relações não são simples movimento do pensamento, mas reais, ou seja, "formas de vida da sociedade"; c) pensando e tornando consciente o movimento imanente dessas formas, que caracteriza a práxis; d) empenhando-se na ação política transformadora (LUKÁCS, 1974, p. 197-8). O portador desta ação emancipadora, para Lukács assim como para Marx, era ainda o proletariado, embora em novas condições de organização do trabalho e de luta de classes. Para tanto, seria necessário formar uma "visão de conjunto do processo, ligando-se ao objetivo final", ou seja, superar a fragmentação, o momento isolado, por uma visão de totalidade, para criar as condições revolucionárias (LUKÁCS, 1974, p. 86).

NOTAS SOBRE A LEITURA DO TAYLORISMO/FORDISMO EM GRAMSCI E LUKÁCS

> Pode o pensamento moderno difundir-se na América superando o empirismo-pragmatismo sem uma fase hegeliana? (GRAMSCI, 1978, p. 97).

Antonio Gramsci, quase no mesmo período e na solidão do cárcere aborda o mesmo tema, acentuando as características do taylorismo/fordismo enquanto um processo de racionalização do trabalho com a inserção de novas tecnologias que gerou a necessidade de formação de um novo homem adaptado física e psicologicamente a essa nova estrutura de trabalho. Essa formação da nova classe trabalhadora combinou habilmente a força, por meio de mudanças estruturais no sindicalismo, com a persuasão por meio do incentivo salarial, benefícios sociais e reforço ético e moral com apoio da religião. Ao salientar a relação entre força e consenso Gramsci aponta para a construção da hegemonia como um movimento que tem raízes no modo de produção e que exige a transformação da vida e do modo de pensar

4. Lukács cita o & 18 da Encyclopedie: "A dialética, diz Hegel, é esta superação (Hinausgehen) imanente em que o caráter unilateral e limitado das determinações do entendimento se apresenta como aquilo que é, quer dizer, como sua negação" (1974, p. 197).

de toda a sociedade: se taylorismo/fordismo definem a implementação da organização racional do processo produtivo, o americanismo se apresenta como a ideologia difusa e totalizadora da racionalização no contexto social (GRAMSCI, 1978, Caderno 22)[5].

Gramsci demonstra em seus escritos uma certa fascinação pela racionalização do processo produtivo, como possibilidade de desenvolvimento para uma nova ordem social e política; procurou mostrar como essa racionalização, acompanhada das transformações tecnológicas e organizativas, exige um dispêndio específico da força de trabalho que, por seu lado, traduz-se em uma forma específica de uso da capacidade intelectual do trabalhador, preparada a partir da formação da consciência social. Esse tipo de formação pode ser, do ponto de vista do autor, uma faca de dois gumes: assim como a criança aprende a andar no momento em que mecaniza o gesto e esquece os pezinhos, a automação do gesto na fábrica pode liberar o pensamento do trabalhador, com uma senda para a crítica.

Para Lukács, os desdobramentos da racionalização formal na estrutura social e no modo de ser dos indivíduos demonstram o quanto "a divisão do trabalho mergulhou na 'ética', tal como, com o taylorismo, mergulhara no 'psíquico'"; esta situação fortalece a "estrutura reificada da consciência como categoria fundamental para toda a sociedade". O capitalismo produziu pela primeira vez na história "uma estrutura econômica unificada para toda a sociedade" e "uma estrutura de consciência – formalmente – unitária para o conjunto da sociedade", que orienta a vida de todos, independentemente de sua situação de classe; todos acabam se submetendo à racionalização formal e à objetividade (LUKÁCS, 1974, p. 114). As sendas que se abrem para uma possível resistência estão no caráter formal da racionalidade, porque ao formal escapa o contraditório, elemento fundamental na constituição da realidade.

Já para Gramsci (1978), a saída para formas de resistência se encontra no caráter contraditório da consciência dos trabalhadores, que assimilam

5. Sem entrar no mérito das semelhanças e diferenças entre o escrito de Lukács e os fragmentos de Gramsci, citamos somente um exemplo: Lukács reconheceu os méritos de Weber como historiador e assimilou algumas de suas categorias e Gramsci identificou aspectos positivos na racionalização americana. O que nos interessa salientar é o modo como ambos retomam e aprofundam intuições que estão implícitas nos textos de Marx, um no sentido de explicitar o fetichismo da mercadoria e a alienação (reificação) e o outro em esclarecer as formas de ideologia como prática de poder.

boa parte do discurso dominante, que convive com elementos contrários gerados a partir de sua atividade prática; a contradição pode se explicitar no movimento de organização política, quando o discurso dominante pode ser confrontado com o conteúdo implícito na sua atividade prática; embora sua concepção de mundo não seja sistematicamente ordenada, a consciência é dinâmica e qualquer movimento de organização política pode despertar novas posições teóricas e organizar a visão de mundo que, no fundo, sempre pode ser entendida como uma visão de totalidade. A função de um sindicato ou de um partido político consiste em despertar uma consciência sistematizada a partir da criação de formas de resistência à dominação.

Tanto na leitura de Lukács quanto na de Gramsci, as possibilidades de emancipação se colocam a partir da compreensão do movimento do real em suas contradições: para Lukács, a partir da crescente divisão do trabalho concomitante com a racionalização técnica e científica, que se desdobra na fragmentação do saber em especializações voltadas a uma leitura quantitativa do real, torna-se difícil manter uma compreensão do todo em seu conjunto de relações. Para Gramsci, a racionalização do processo de trabalho nos moldes do taylorismo/fordismo pode abrir perspectivas de organização proletária também como compreensão do conjunto de relações e suas possibilidades de luta política.

Manter as perspectivas críticas a partir da compreensão de totalidade significa, para Lukács, retornar ao pensamento de Marx e explicitar as novas condições em que se produz o fetichismo da mercadoria e a reificação. Gramsci, por sua vez, acentua a necessidade de explicitar e criticar as duas formas de revisionismo do pensamento de Marx, tanto na vertente idealista (kantiana) quanto no contexto do mecanicismo determinista, próprio de leituras que mesclam marxismo e positivismo. Nesse caminho, a ideologia se apresenta como prática de poder, exercido no contexto das relações de hegemonia.

Lukács e Gramsci, de perspectivas diferentes, mostraram as dimensões da alienação (reificação) a partir do novo sistema organizativo do trabalho implementado pelo taylorismo/fordismo (ou fordismo/americanismo) que se desenvolveu ao longo do século XX. Tal alienação se caracteriza pelo modo como a racionalização se estende a toda a vida individual e coletiva, alterando as formas de consciência ou a concepção de mundo. Lukács explicitou como a totalidade unificadora do capital se

traduz em formas fragmentadas de pensamento e de ação, na forma da ciência positiva; Gramsci acentuou a articulação da organização da produção com ideologia e seus desdobramentos na consolidação da hegemonia, mostrando que as novas dimensões da luta de classes passam pela apropriação do conhecimento e pelo domínio da linguagem.

No período histórico que estamos vivendo o trabalho tomou novas características por meio das quais a alienação, na forma de apropriação da subjetividade do trabalhador tomou dimensões excepcionais, como bem explicitaram Ricardo Antunes e Giovani Alves (2004, p. 345): a racionalização do trabalho no toyotismo assume novas formas constituindo-se num processo que exige a "*captura integral da subjetividade operária*" (recorrendo a novos mecanismos como a parceria com o trabalho assalariado). Na base desse processo de captura da subjetividade do trabalhador para fins de ampliação da capacidade de acumulação, tem-se a estrutura unitária da racionalização do trabalho e da vida de toda a sociedade.

Os meios de comunicação de massa consolidam um modo de pensar unificado que torna muito mais difícil criar condições de resistência ou de mobilização política. Tolhidos no movimento de produção e reprodução da vida no contexto das relações capitalistas, os trabalhadores perdem a dimensão da luta de classes. Falar em emancipação exige que se explicitem esses limites.

NOTAS CRÍTICAS AO PÓS-MODERNO

> A gênese, a produção do produtor do conhecimento, a dissolução da coisa em si e da irracionalidade, o despertar do homem amortalhado concentram-se [...] na questão do método dialético (LUKÁCS, 1974, p. 160).

Georg Lukács nos mostra no seu trabalho de 1923 que o caráter formal da racionalidade pretendida e que se traduz em determinada objetividade a partir da divisão do trabalho tende a fundir-se em funções parciais e a fechar-se em sistemas de leis de modo que se perde o sentido e a dimensão de totalidade, o que caracterizaria a reificação. Ora, a tendência pós-moderna firma-se na década de 70 tendo como uma de suas características negar a necessidade de uma visão totalizante

da realidade, expressa em metanarrativas ou no próprio historicismo e acentuando saberes fragmentados e desvinculados de um contexto político mais abrangente.

Jameson (1996, p. 14) acentua que o pós-moderno caracteriza um momento no qual "a 'cultura' se tornou uma verdadeira 'segunda natureza'", vinculada a uma dilatação desmesurada da "esfera da mercadoria", na qual a própria cultura se tornou produto de consumo. O "modernismo era, ainda que minimamente e de forma tendencial, uma crítica à mercadoria e um esforço de forçá-la a se autotranscender". Já o pós-moderno perdeu toda a dimensão crítica tornando-se "o consumo da própria produção de mercadorias como processo".

Jameson (1996, p. 83) salienta os aspectos estéticos e políticos do pós-moderno, evidenciando que se trata de "uma ideologia claramente conservadora", que faz da cultura a expressão dessa nova fase do capitalismo que denomina de multinacional, caracterizado pela expansão da forma mercadoria a todas as instâncias, do econômico-social ao político-ideológico. Ou seja, uma tendência que nega a totalidade em favor do fragmentário, mas que assume uma dimensão totalizante e que só pode ser desconstruída a partir de uma abordagem teórica que contemple a totalidade.

Para Roberto Finelli (2003, p. 101), "esta conversão do capital em totalidade é o que define a substância do pós-moderno" que, desse modo, não seria um novo período histórico, mas a continuidade e a realização do contido no moderno. Para Finelli, o pós-moderno é o modo de ser de uma situação na qual se concretiza a "subsunção do real de toda a sociedade ao capital", com uma "fortíssima intensificação do fetichismo" que se expressa no modo de pensar e na difusão do consenso (FINELLI, 2003, p. 103). Apresenta-se como o momento no qual se concretiza a "conversão do capital em totalidade" (FINELLI, 2003, p. 101) ou a explicitação da verdadeira natureza do capital como "algo perceptível e impalpável" como já acentuava Marx (MARX, 1980, p. 79-80). Portanto, ao contrário do que pretendem as teorias pós-modernas, não teríamos uma ruptura com a modernidade, mas a sua concretização na forma de uma ampliação desmesurada do fetichismo da mercadoria (e da alienação) alcançando todas as dimensões da vida social, política e ideológica.

Como pressuposto, o desenvolvimento mundial do capitalismo sustentado pelas últimas conquistas científicas e tecnológicas, com a

concentração da riqueza e aprofundamento das desigualdades sociais, em linhas gerais, na leitura de Finelli (2003, p. 102), a característica essencial do pós-moderno se concretiza em “dois movimentos estruturais, assim definíveis: o esvaziamento do concreto pelo abstrato” e a consequente invisibilidade do capital, pelo “efeito simulacro ou intensificação histérica da superfície”, sustentado por seu caráter abstrato e quantitativo. Poderíamos retomar aqui a inversão identificada por Lukács na totalidade que tudo articula e, ao mesmo tempo, inverte na consciência, regida pelo imediato que aparece como fragmentado e aleatório. A partir dessas colocações, podemos dizer que a “captura da subjetividade” identificada por Antunes e Alves (2004) não se restringe mais ao trabalhador no sistema de trabalho toyotista, mas se estende a todos os indivíduos independentemente da função que exercem na sociedade e essa “captura” se concretiza por meio da ideologia como prática de poder, difundida principalmente pelos meios de comunicação de massa.

Ora, entender essa realidade implica em não perder a dimensão do todo, sob pena de perder toda a capacidade de um pensamento crítico. A questão que colocamos é de que modo essa realidade é pressuposta pelos discursos emancipatórios que alimentam algumas práticas pedagógicas e as tentativas de renovar o ensino escolar. Não pretendemos aprofundar aqui a questão do ensino universitário, cuja fragmentação se deve tanto ao processo de especialização ligado ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias quanto às mudanças estruturais do ensino superior, verificadas a partir da década de 60. Voltamo-nos à escola pública de ensino básico (fundamental e médio) e às tentativas de restabelecer os níveis de qualidade que se perderam ao longo das últimas décadas.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE EMANCIPAÇÃO

> Temos de emancipar a nós mesmos antes de poder emancipar outros (MARX, 2010, p. 34).

A epigrafe acima, retirada do escrito de Marx, *Sobre a questão judaica*, sintetiza o que se faz necessário efetivar em termos de educação em geral. Emancipar-se significa construir as bases de superação da reificação e de

transformação social a partir dos limites e no interior da sociedade capitalista. Isso implica uma leitura do conjunto das relações econômicas, sociais, políticas e culturais e como, nesse contexto, se produzem e se reproduzem as formas de dominação. Todo discurso que enuncie a emancipação, mas não questione radicalmente o instituído nem explicite seus limites, se apresenta como discurso vazio, fundado em conceitos abstratos. É o caso de alguns conceitos recorrentes na área de educação, cuja falta de explicitação e de referimento teórico elude toda a prática que se pretenda emancipatória[6].

Partimos de três pontos fundamentais: a) a educação realiza-se na vida e a escola é apenas uma de suas instâncias; b) a escola existe para cumprir os objetivos colocados pela estrutura social (formar para o trabalho); c) a escola, no Brasil, a partir de nossas circunstâncias históricas, é permeada pelas contradições que perpassam o social e vive internamente outras contradições: por exemplo, propõe-se um trabalho crítico, dentro dos limites de seu funcionamento, mas na prática pedagógica assume pressupostos que inviabilizam a crítica, como teorias pós-modernas.

A partir desse contexto, quais as condições sociais e políticas para concretizar o ideal emancipatório que se propõe como objetivo? Podemos observar quanto aos pontos acima levantados:

a) A educação realiza-se ao longo da vida enquanto um processo de conhecimento de si e do mundo por meio do qual construímos a nossa identidade e nos inserimos no movimento da vida social e política. Na sociedade capitalista o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção, que orientam tanto a inserção no mercado de trabalho quanto o sentido da vida de cada indivíduo. A educação formal em geral visa responder as exigências materiais e simbólicas necessárias para a manutenção do processo de dominação do capital, de acordo com padrões determinados de ensino e aprendizagem, sempre renovados e ampliados (EaD) para responder às necessidades da produção e não do relacionamento e da realização dos indivíduos. O tempo de vida, que

6. É fácil identificar as bases teóricas de um discurso, muitas vezes desconhecida por quem recorre a determinados conceitos: "gestão democrática", por exemplo, tem um significado preciso no contexto liberal e outro no âmbito do materialismo histórico. Sem precisar o significado tanto de gestão quanto de democracia, o uso dessa expressão se torna abstrato e vazio, servindo para mistificar a atividade educativa e consolidar relações de hegemonia, fortalecendo o pensamento dominante. O mesmo se pode dizer de "cidadania", "emancipação humana", etc.

supera o tempo de trabalho, num contexto no qual se perdem os elos comunitários e familiares, passa a ser um tempo sem sentido. Uma sociedade que se sustenta numa ideia geral de progresso que se mostra ilusória para a maioria a qual, voltada para as necessidades do trabalho, tem dificuldade em compreender o conjunto das relações sociais das quais são a síntese.

b) A escola, enquanto instituição voltada para a formação para o trabalho, recebe ainda a função de possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo. Para tanto, precisa identificar as possibilidades de compreensão do todo e as contradições que permeiam a realidade social e política. Não se pressupõe aqui o sonho de uma sociedade emancipada e organizada em torno de interesses coletivos, mas se entende que a escola tem a função de formar para o trabalho numa sociedade marcada pela divisão social, limite no qual atua a escola pública. Explicitar as contradições e as correlações de forças que permeiam o social se apresenta como o grande desafio, que exige a inserção de novos métodos de ensino e de formação continuada dos docentes, a fim de criar as condições de uma formação integral. Formar novas subjetividades capazes de reconhecer suas raízes sociais e culturais a fim de compreender a sua inserção no mundo, esse poderia ser o objetivo primordial da escola pública.

c) A partir dos limites estruturais da escola brasileira e da precariedade de condições de formação continuada dos professores, torna-se difícil uma formação que viabilize a emancipação efetiva dos sujeitos envolvidos, em qualquer nível de ensino. Renovar a escola por dentro, questionando currículos, métodos de ensino, fragmentação do conhecimento, objetivos das políticas públicas que retratam projetos de governo e não projetos de sociedade, seria a tarefa inicial, a fim de recuperar inicialmente as condições de qualidade do ensino ministrado. Esta é uma tarefa que em algum momento precisa ser enfrentada tendo como pressuposto a compreensão do todo para manter as possibilidades de uma crítica.

Da perspectiva de Gramsci, a educação perpassa a teoria política e o conjunto das relações sociais no sentido que um novo projeto de sociedade implica a formação continuada, a disciplina e a luta constante pelos objetivos de transformação da sociedade. Tanto que as relações de hegemonia são pensadas como luta de classes, mas também como processo

educativo. E a epigrafe citada a partir de Marx poderia ser completada com as reflexões de Gramsci sobre a 3ª Tese contra Feuerbach: "A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado" (MARX, 1974, p. 57). E para Gramsci educador não é apenas o professor em sala de aula, mas é também o Estado e todo o ambiente no qual estamos inseridos. Desse ponto de vista, a educação tem um caráter muito mais complexo e abrangente, de formação para a vida e para a transformação social. Assim, a proposta de uma escola unitária foi colocada pela primeira vez, como lembra Gramsci, por Lavoisier, por ocasião da Revolução Francesa. Naquele contexto, o conceito se apresentava como utópico; já na proposta de Lenin, em abril de 1917, em novas condições revolucionarias, esse conceito "tinha significação demonstrativo-teórica de um princípio político" (GRAMSCI, 1978, p. 1489). Explicitar as relações que sustentam uma determinada concepção de mundo, contextualizar historicamente os fatos abordados, superar a imediatidade e explicitar o conjunto de relações determinantes e determinadas no conjunto de nossa formação é fundamental para nos emanciparmos a fim de podermos, como professores, emancipar outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e emancipação são conceitos que, no contexto do materialismo histórico, deveriam ser análogos ou vinculados em relação de semelhança e completude: a educação deveria ser sempre emancipadora. Mas tal só é possível em uma sociedade com fundamentos diversos dos que sustentam a sociedade capitalista. Tanto no seu sentido abrangente quanto no contexto formal da escola, a educação se apresenta como a medida da liberdade, da formação da personalidade, da possibilidade de realização plena das capacidades individuais e coletivas. E esse movimento de superação da fragmentação e da imediatidade se produz no acesso ao conhecimento como teoria e prática; Lukács (1874, p. 173-4) nos lembra que "quanto mais nos afastamos da imediatidade, mais se alarga a rede de 'relações', mais integralmente as 'coisas' se incorporam no sistema dessas relações" e, nesse

processo, a transformação deixa de ser incompreensível para se tornar uma possibilidade.

Se para Gramsci a questão pedagógica é eminentemente política e questionar-se sobre a educação, no fundo, significa refletir sobre as formas de ser humano, a partir de Lukács poderíamos dizer que o processo de educação implicaria identificar as dimensões da reificação, a fim de perceber a sociedade em sua totalidade. É o que se pode inferir de suas palavras em relação à sociedade de 1923:

> Porque, se a sociedade atual não puder, de modo nenhum, ser percebida na sua totalidade a partir de uma situação de classe determinada, se a própria reflexão consequente, levada até ao extremo e incidindo sobre os interesses de classe, reflexão essa que se pode atribuir a uma classe, não disser respeito à totalidade da sociedade, então essa classe não poderá desempenhar mais do que um papel subalterno (LUKÁCS, 1974, p. 66).

Da perspectiva de Lukács, pensar na relação entre educação e emancipação significaria começar basicamente pela crítica da ciência, completamente reificada. Uma crítica a ser estendida ao contexto social e político, visto que o conhecimento positivo, completamente envolvido na reprodução do sistema, não tem condições de fazer a crítica à sociedade capitalista.

Para Gramsci, a questão da emancipação passa pela organização política das classes trabalhadoras, organização que exige também o domínio da linguagem, porque esta se apresenta como ideológica; formular um pensamento autônomo implica superar as formas de subalternidade e um dos meios é apropriar-se da história do ponto de vista dos subalternos, ou seja, confrontar-se com o discurso oficial e refazer o percurso das lutas dos trabalhadores, esclarecendo as formas de dominação política e ideológica.

A grande tarefa das instituições educativas, em geral, consiste precisamente em buscar a compreensão do todo e, a partir dela, criar as condições de um pensamento crítico para as novas gerações que, assim, poderiam se tornar as portadoras de uma ação emancipadora. Nas condições vividas nesse início de século se trata, realmente, de uma tarefa de Sísifo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal, Marxismo e educação em debate**, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

EAGLETON, Terry. De onde vem os pós-modernistas? In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. (Orgs.). **Em defesa da História:** Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

FELISMINO, Sandra Cordeiro. Radicação Ontológica do Pensamento: a distinção entre Marx e Weber. In: MENEZES, A. M. D. et. al. **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista.** Fortaleza: Ed. UFC, 2011.

FINELLI, Roberto. O "pós-moderno": verdade do "moderno". In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de P. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 99-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. Porto: Escorpião, 1974.

MACHADO, Gustavo Henrique Lopes. **Indicações sobre as origens teóricas e históricas da pós-modernidade**. In: Blog Convergência – pensamento socialista em movimento. Disponível em: <http://blogconvergencia.org/blogconvergencia/?p=2750>. Acesso em: 21/12/2014.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital (L 1).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins fontes, 1976.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NOBRE, Marcos. **Lukács e os limites da reificação:** um estudo sobre História e consciência de Classe. São Paulo: Ed. 34, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino,: Einaudi, 1978.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo:** política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAPÍTULO 3
OBSERVAÇÕES ACERCA DO PENSAMENTO DE MARX PARA A EDUCAÇÃO

Alessandra Dal Lin
Anita Helena Schlesener

A primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito.
Gramsci, 1982.

INTRODUÇÃO

A Educação não foi um tema desenvolvido por Marx num texto específico, mas pode ser encontrada como pano de fundo de toda a sua obra, visto que a crítica à estrutura do capitalismo e a proposição de uma nova ordem social implicam a transformação tanto da sociedade quanto da subjetividade dos sujeitos que nela atuam. Este trabalho tem o objetivo de identificar alguns textos, ao longo das obras de Marx, que trataram mais diretamente do tema educação, tentando levantar algumas questões referentes à formação do homem no contexto social e político.

A problemática no contexto do modo de produção capitalista pode ser abordada em duas vertentes: a primeira quanto ao modo de produção capitalista e suas consequências para o trabalhador; a segunda, depois da tomada do poder pelos trabalhadores e a instauração de uma nova formação societária de homem e de educação. Para esclarecer a temática recorre-se a alguns comentadores de Marx, especificamente quando eles desenvolvem o tema "Educação", para se dimensionar a relação dessa com o trabalho e suas implicações na formação de uma nova sociedade. Tendo em vista que a educação para Marx ultrapassa o âmbito escolar, vão-se buscar as interpretações que enfatizam o contexto histórico no qual a Educação se produziu e reproduziu a partir das relações e das determinações sociais, econômicas, políticas e ideológicas encontradas no modo de produção capitalista.

Para Marx, é a partir do trabalho que o homem, na relação com a natureza, supera sua condição de animal e desenvolve a produção dos meios de sobrevivência; esses, historicamente construídos e melhorados no decorrer dos tempos, servem para satisfazer as necessidades primarias e aquelas criadas a partir dos desdobramentos sociais. Com isso, o trabalho passa a ser condição formadora desse homem; afinal, ao produzir seu produto, ele produz-se a si mesmo enquanto sujeito situado de sua condição.

Contudo, o trabalho assume forma determinada no modo de produção capitalista de modo que é sobre essa forma de trabalho que Marx e Engels empreendem a crítica. A característica principal do trabalho nesse contexto tem como fundamento a divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e o consequente condicionamento do corpo para o trabalho fabril. Da divisão social do trabalho e das formas de posse decorrem as formas como se elaboram e se utilizam os conhecimentos gerados pelos desdobramentos do trabalho: a ciência torna-se instrumento de poder e de consolidação do capital na medida em que se torna propriedade do capital e mecanismo de aprofundamento das formas de expropriação do trabalhador.

Marx e Engels procuraram mostrar que o trabalho fragmentado formava não só um homem apto para produzir mais em menos tempo, mas um homem que se tornava alienado/estranhado tanto no seu trabalho, nas relações com os outros trabalhadores, como na sua forma de conceber o mundo.

Um aspecto importante levantado por Lombardi (2011) se relaciona à organização do tempo de trabalho e do tempo livre, cuja função se reduz à reposição da força de trabalho. Com o advento da Revolução Industrial o tempo livre torna-se praticamente inexistente, ainda que se crie a ideia da importância dele para o trabalhador. Ao ter de trabalhar não para suprir suas necessidades, mas para cumprir a meta estipulada da produção, o trabalhador precisa trabalhar muito mais, em outras palavras, com o aumento das horas de trabalho o tempo livre não se torna somente reduzido, mas não é existente porque a condição que o trabalhador apresenta após seu período de trabalho fabril é de exaustão, de modo que o tempo livre se torna tempo de reposição da força de trabalho.

A organização do sistema escolar se consolida para manter e fortalecer as condições de reprodução dessa situação. A partir do momento

em que o trabalhador passa por um treinamento de qualificação da força de trabalho, passa também por uma educação ideológica.

> É necessário assinalar que o aparato escolar levantado pelo modo de produção capitalistaseconfigura ideologicamente não só em função dos componentes explicitamente - tematicamente - ideológicos que comporta, mas também porque cria - e consolida - um marco de cisão onde a alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas "não úteis" que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas, mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema (LOMBARDI, 2011, p. 15).

O sistema escolar consolida e fortalece o conjunto de relações econômicas e sociais que caracterizam o modo de produção capitalista. As bases de mudança estrutural da sociedade e consequentemente do sistema escolar implicam a necessária superação da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção.

> A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (LOMBARDI, 2011, p. 15).

Ao mesmo tempo em que Marx e Engels denunciavam as consequências da divisão do trabalho para a formação humana no contexto da sociedade capitalista, delineavam as condições de superação dessa ordem social com a abolição da propriedade privada dos meios de produção e da divisão de classes, instaurando uma nova ordem na qual o trabalho formaria um novo homem e com ele uma nova concepção de Educação. De acordo com Gouliane (1969, p. 43), Marx compreendia o homem a partir das relações econômicas, políticas e sociais como sujeito político,

jurídico, moral. "Marx jamais imaginou esvaziar a noção de homem de toda essa riqueza em que se reflete a vida espiritual e moral do homem". O autor enfatiza ainda: "teria sido realmente espantoso que o gênio de Marx - que abrangia a filosofia, as ciências naturais, a economia política, a estética, a política e a arte - tivesse do homem outra concepção que não fosse multilateral e dialética" (GOULIANE, 1969, p. 43).

Dessa perspectiva, a questão da educação transcende o problema do ensino escolar e se apresenta como formação do homem para uma ordem social, fator explícito nos escritos de Marx a partir da contraposição entre a crítica da sociedade capitalista e as observações sobre a possibilidade de uma nova ordem social a partir da atividade revolucionaria dos trabalhadores.

O presente trabalho aborda os escritos de Marx e Engels de 1844, os quais fazem parte dos chamados Manuscritos de Paris, para relacionar a noção de educação neles presente com as observações de Marx na Crítica ao Programa de Gotha. Em seguida se retomam algumas interpretações contemporâneas acerca da questão da educação em Marx e Engels para refletir sobre os limites e possibilidades de uma práxis educativa emancipadora.

OBSERVAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO HOMEM A PARTIR DOS ESCRITOS DE MARX E ENGELS

> O homem não entra em relações com a natureza pelo simples fato de ser ele natureza, mas sim por meio do trabalho e da técnica (GRAMSCI, 1978, p. 1345).

Iniciamos com breves observações sobre os *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844* de Marx, tomando como base parte do *Terceiro Manuscrito*, "Propriedade privada e comunismo". Marx esclarece que o homem é, ao mesmo tempo, um ser individual e coletivo. A sua particularidade o faz indivíduo, as suas relações com a realidade e com os demais homens o tornam integrante da totalidade, não uma totalidade de junção de diferentes particularidades conforme a vontade de cada um, mas uma "totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externação humana

de vida". Então, "pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua". Ao romper com a ideia de supremacia do pensamento sobre a ação, Marx dá um novo sentido para a existência humana, pois ao ser determinado pela realidade o homem assume a característica de homem concreto, situado historicamente. "A morte aparece como uma dura vitória do gênero sobre o indivíduo determinado e contradiz a sua unidade; mas o indivíduo determinado é apenas um ser genérico determinado, e, enquanto tal, mortal". (MARX, 2004, p. 108).

Pois bem: o homem, ao estabelecer rela ção com a natureza e com os demais homens, gera também as condições gerais de sua formação social e individual. Essa formação se constitui com base na atividade produtiva humana determinada a partir da propriedade privada e da divisão social do trabalho. Na medida em que a ordem de trabalho se estrutura com base nesses pressupostos, a efetividade humana passa a ser estranha ao homem nessa formação social, ou seja, o objeto produzido no processo de trabalho, ao invés de carregar a intencionalidade e a criatividade do trabalhador, passa a ser objeto estranho. No processo em que o trabalhador é determinado pelo modo de produção fragmentado, o resultado do seu trabalho é produto estranho e não um produto ao qual ele se "sente" construtor. Marx explicita o modo como ocorre a inversão da compreensão do homem em relação ao seu próprio trabalho: trata-se de um processo no qual o ser dá lugar ao ter como motivação principal da vida: a propriedade privada torna-se o objetivo final e a ação do homem omnilateral cede lugar à ação unilateral. Marx ressalta ainda que a propriedade privada "nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado". Portanto, "a suprassunção positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensível da essência e da vida humanas", do significado de ser, "da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter" (MARX, 2004, p. 108).

Para reapropriar-se do sentido do ser, para a "emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos", o homem precisaria superar a ordem social vigente transformando todas as relações a partir da transformação das relações de trabalho. A partir da supra-assunção da

propriedade privada o homem retomaria sua condição de homem autônomo em relação ao trabalho, nas palavras de Marx a supra-assunção da propriedade privada; seria "emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente" (MARX, 2004, p. 109).

Uma nova ordem social implicaria a superação e transformação de todos os mecanismos que separam sujeito e objeto a partir da divisão e fragmentação do trabalho. Marx menciona que as relações do homem com a natureza tomam características de aproximação e composição. É que, no processo em que o homem se relaciona com o objeto, esse mesmo objeto se transforma e o transforma, de modo que somente novas condições de trabalho poderiam gerar novas condições de sentir e pensar. Assim como a relação do homem com o objeto modifica-se com a supra-assunção da propriedade privada, a relação com os outros homens passa de alienação/estranhamento para uma relação de interdependência social.

Nas relações de trabalho produzidas a partir da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios de produção o objeto produzido tem como objetivo final um resultado uniforme, que não carrega a intencionalidade e a criatividade do trabalhador. Dessa maneira, o trabalhador não o compreende como uma construção sua, mas somente como um objeto a parte. Esse conjunto de relações implica um determinado processo de educação que, ao longo da história do capitalismo, se concretizou como individualismo exacerbado que Marx, no seu tempo, caracterizava como enclausuramento cujas implicações se apresentam na "individualidade determinada, enquanto eu delimitado, enquanto essência finita que conduz a mania do ter" (MARX, 2004, p. 109). Na medida em que o homem se torna objeto de sua ação determinada pela concepção do *ter,* tanto o homem quanto o objeto tornam-se objetos um do outro. E a individualidade do trabalhador torna-se dependente/submissa; o trabalhador produz, então, o objeto (MARX, 2004, p. 109-110).

Consequentemente, nessa relação homem-objeto/objeto-produzido os sentidos, segundo Marx, apesar de serem uma das formas pela qual o homem se afirma no mundo objetivo, não passam de fragmentos isolados, "ao olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido". Assim, cada manifestação

caracteriza-se como "o modo peculiar da sua objetivação, do seu ser vivo objetivo-efetivo, não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo" (MARX, 2004, p. 110). Disso decorre que o objeto terá o significado que o homem lhe conferir, ou seja, se o homem tiver uma relação alienada com o produto o sentido ao qual conferirá ao objeto será limitado:

> [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada (MARX, 2004, p. 110).

Esse trecho demonstra a importância que Marx atribui aos sentidos que de meros receptores individuais constituem-se a partir de seu sentido histórico. Também os sentidos e toda a percepção são construídos historicamente. Portanto, a forma como o homem se objetiva a partir da práxis humana é fundamental para que os seus sentidos ultrapassem a mera superficialidade e se tornem, então, sentidos sociais correspondentes ao homem como um todo. Aí reside a potencialidade de emancipação humana: ao mesmo tempo em que o trabalho produz riqueza, produz o homem na possibilidade de reconhecer-se enquanto ser transformador: a sociedade que vem a ser também a sociedade "produz o homem nesta total riqueza da sua essência, o homem plenamente rico e profundo enquanto sua permanente efetividade" (MARX, 2004, p. 111).

> Vê-se como subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e sofrimento perdem a sua oposição apenas quando no estado social e, por causa disso, a sua existência enquanto tais oposições; vê-se como a própria resolução das oposições teóricas só é possível de um modo prático, só pela

> energia prática do homem e, por isso, a sua solução de maneira alguma é apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma efetiva tarefa vital que a filosofia não pôde resolver, precisamente porque a tomou apenas como tarefa teórica (MARX, 2004, p. 111).

Assim, a atividade humana produtiva realizada somente para o lucro resulta na perda do **ser** do homem e então se torna estranha. Nesse sentido, a subjetividade que compõe a essência do homem se torna inacessível, fazendo com que a experiência humana enquanto formadora do homem na sua totalidade se esconda sob a aparência da individualidade isolada, de um homem que não se reconhece na sua atividade.

Esse processo toma nova dimensão no âmbito do conhecimento, na produção da ciência que se apresenta contraditória por não reconhecer as possibilidades do homem nas suas relações de trabalho e não reconhecer a sua limitação enquanto conhecimento frente ao modo de produção fragmentado. Essas condições se traduzem na educação burguesa e no sistema escolar frente ao modo de produção.

No texto dos *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844* aqui abordado Marx refere-se à formação do homem omnilateral por meio da supressão da propriedade privada e da aproximação da ciência e do trabalho. Manacorda menciona que, para Marx, a união do ensino com o trabalho acontece porque "o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem" (MANACORDA, 2007, p. 66). Nesse sentido, cabe a explicação de que é preciso situar o pensamento de Marx em relação à união do ensino com o trabalho para não correr o risco de associá-lo a uma perspectiva didática.

> a união entre ensino e trabalho, que ele não inventa, mas já encontra pregada e praticada por pedagogos e reformadores sociais e até atualizada na própria fábrica, revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição (MANACORDA, 2007, p. 76).

Nos *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844* Marx escreve sobre a necessidade de superação da Educação vigente e da divisão do trabalho. Contudo, a formação do homem como ser integral só é possível a partir de uma sociedade e, consequentemente, de novas relações de trabalho que superem as condições dadas no capitalismo, rompendo com a separação entre trabalho manual e intelectual. Observou-se que, na proposição de Marx, o homem se efetiva na prática, mas na prática pensada e ressignificada histórica e socialmente. Assim, ciência e produção tornam-se imbricadas, o que possibilita ao trabalhador o reconhecimento de suas condições enquanto sujeito criativo e livre.

Na obra *A Ideologia Alemã,* Marx com Engels deram continuidade à crítica ao modo de produção capitalista, principalmente no que se refere às implicações da divisão do trabalho manual e intelectual na formação do homem omnilateral. Por terem uma concepção de mundo fundamentada na totalidade, Marx e Engels defendiam a ação prática do trabalhador pensada e socializada como ferramenta essencial para a supressão do modo de produção capitalista. Ao apresentar o trabalho como forma de superação da alienação, Marx e Engels entendiam que as mudanças não ocorreriam de forma isolada, nessa ou naquela região, mas a partir de uma comunhão de ideias entre as nações. Nessa forma de conceber o mundo, a totalidade se torna característica de todas as categorias[1] apresentadas por Marx e Engels; é que uma sociedade sem classes necessitaria de um homem e de uma educação omnilateral. Dessa maneira, pode-se pensar a Educação como uma ponte para a disseminação e o entendimento das ideias socializadas em diferentes localidades.

Marx inicia afirmando que "as relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra, no que concerne às forças produtivas, à divisão do trabalho e às relações internas" (MARX; ENGELS, 2001, p. 11). A divisão do trabalho estende-se pela divisão do trabalho comercial e industrial que subdivide

1. As categorias econômicas exprimem as "formas do ser" ou as "determinações existenciais" do sujeito social apenas na totalidade, que não é um aglomerado de todas as categorias, mas dá lugar a uma determinada estrutura dialética, constituída do "poder que tudo domina", e portanto, daquilo que cria o "éter do ser", como se exprime Marx. Todas as outras categorias - consideradas isoladamente em si mesmas - exprimem apenas facetas e aspectos parciais, isolados (KOSIK, 1976, p. 190).

o trabalho em setores particulares e a relação entre eles "é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). Essas mesmas relações aparecem quando as trocas são mais desenvolvidas nas relações entre diferentes nações". Daí, as relações entre os trabalhadores são determinadas pelo grau da divisão desse trabalho na qual a nação se encontra. Elas, em conformidade com os intelectuais alemães, "representam outras formas de propriedade, cada novo estágio da divisão do trabalho determina igualmente, as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho" (MARX; ENGELS, 2001, p. 12).

Em a Ideologia Alemã Marx e Engels (2001) deixam claro que o nível de desenvolvimento de uma nação em relação ao modo de produção depende das estratégias da divisão do trabalho. O resultado expõe a nação com condições mais avançadas de organização e de conhecimento. Assim, pode-se entender que para se perpetuar como nação dominante frente às outras nações, ciência e trabalho precisam estar interligados. Marx e Engels defendem a união do trabalho e da ciência quando eles emprestam diferentes possibilidades de conhecimento para o trabalhador e então o torna livre do enclausuramento da fábrica. Com efeito, o trabalhador teria diferentes qualificações necessárias para a sua vida e não ficaria amarrado a uma só profissão. Daí a necessidade de uma educação multidisciplinar.

Contudo, a divisão do trabalho opera não somente dentro dos limites da fábrica, mas na vida do homem entendido como *ser* genérico, é incompleto porque é determinado pela divisão do trabalho. Ao dividir o trabalho dividem-se também as funções em trabalho mental e trabalho manual, característica que mascara a ideia de que os indivíduos são diferentes. É isto: "a consciência pode, de fato, imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real" (MARX; ENGELS, 2001, p. 27).

A questão é que a ação da consciência assim definida não pode ser transformadora, porque o pensamento parcial perpetua as contradições oriundas do modo de produção capitalista. Marx procurou mostrar a necessidade de se criar uma consciência coletiva e de se superar a fragmentação das funções exercidas pelo homem no trabalho. Explique-se: na sociedade capitalista, o homem assume uma profissão e ficará amarrado a ela para poder sobreviver, ao passo que na sociedade comunista

o homem possui a liberdade de ser o que lhe agradar em diferentes momentos do dia.

A dificuldade de se articular o pensamento unilateral a uma transformação da realidade se dá pelo fato de que a cooperação entre os trabalhadores é condicionada pelo modo de produção e não é, portanto, intencional. Por estarem imbricados num meio no qual a cooperação aparece com o significado de estranhamento os trabalhadores não reconhecem sua força cooperativa como agente de transformação.

Marx e Engels apontam duas condições práticas para a superação desse quadro de alienação/estranhamento do trabalhador. A primeira é quando ocorrer "uma massa totalmente privada de propriedade". A segunda é uma condição prática de que a supressão da propriedade privada se estenda no plano histórico mundial, para não correr o risco de se assumir a condição de alienado e de subordinação diante do capitalismo. Ainda como parte da segunda condição, Marx menciona ser necessário haver o intercâmbio entre os homens a partir do desenvolvimento universal das forças produtivas (MARX; ENGELS, 2001, p. 31).

Marx defende a sociedade comunista como uma nova forma de conceber o mundo, um mundo sem divisão de classes sociais, sem engendramentos em relação ao trabalho, um mundo onde imperasse a cooperação e a liberdade. A Educação nesse cenário apresentaria uma concepção integral em que as fronteiras entre os conhecimentos seriam eliminadas e o homem genérico poderia usufruir de todas as oportunidades de conhecimento com vistas à emancipação humana.

Adam Schaff, ao interpretar *A Ideologia Alemã* faz referência à Educação como formadora do homem no sentido do ser social. Schaff se baseia na compreensão de que o homem nasce em um local com condições sociais, humanas, políticas e econômicas definidas e que elas irão determiná-lo, independente da vontade dele. O homem, com efeito, torna-se o resultado do conjunto das diferentes determinações oriundas das condições de produção no trabalho. Na base dessas condições de trabalho, "ergue-se toda a complicada estrutura de concepções, sistemas de valores e instituições ligadas a ela". Ao ressaltar a influência do modo de produção na formação do homem, Schaff enfatiza que o sistema de valores que envolve o conhecimento do mundo é regido pelas determinações sociais às quais o homem é submetido. Diante disso, enfatiza a ideia de Marx

segundo a qual "as condições criam o indivíduo" (SCHAFF, 1967, p. 71). É que, em uma sociedade de classes, com divisão do trabalho, nascerá um indivíduo condicionado pelas diferentes determinações construídas pelo modo de produção, dentre elas, a Educação.

Diante das determinações criadas e impostas pelas condições de trabalho, a Educação acaba por ser engendrada por essas determinações, o problema da formação do homem não se restringe "às grandes classes sociais inclui, também, camadas, grupos profissionais e semelhantes, conforme a estrutura da sociedade e da importância que determinado grupo desempenha em determinado período sob determinadas condições" (SCHAFF, 1967, p. 74).

Daí a importância da formação do trabalhador a partir da práxis humana como forma de transformação de si mesmo e da realidade. O sentido da categoria prática torna-se compreensível precisamente no contexto da autocriação. Essa categoria possui uma importância múltipla na filosofia marxista, em geral e na epistemologia em especial. Schaff ressalta ainda que, para Marx, a prática está atrelada à política e que Marx "chega a compreensão da importância da atividade humana, como prática através da compreensão da importância da prática revolucionária na vida dos homens". (SCHAFF, 1967, p. 74) Isso remete ao fato de que Marx chega "à compreensão da importância da prática, através da alienação, e a possibilidade de vencê-la, através de uma atividade política prática, que, ao mesmo tempo, o impele, passo a passo, ao comunismo radical" (SCHAFF, 1967, p. 78).

Para se compreender a ação da Educação diante da práxis humana, importa recorrer ao objetivo da *Tese II sobre Feuerbach,* na qual Marx expressa que o pensamento se dá na práxis, é somente a partir das relações que o homem estabelece com a realidade é que se forma a sua concepção de mundo. O fato é que o homem, ao ser determinado pelo trabalho dividido, esse mesmo homem torna-se estranho de si por não se reconhecer enquanto ser criativo e autônomo.

A partir das críticas ao modo de produção capitalista, Marx apresenta a situação da práxis humana no trabalho dividido como forma de denúncia da formação do homem na concepção do trabalho alienado/estranhado. Dessa maneira, a práxis da atividade produtiva não se limita ao objeto, mas se expande para a relação que o trabalhador estabelece

consigo mesmo frente ao trabalho e também em relação aos demais trabalhadores. Uma interrelação na qual as relações que o homem estabelece com a natureza ultrapassam o sentido contemplativo de Feuerbach e passam a fazer parte da construção do homem a partir de suas necessidades.

Nas observações de Marx (2004), a natureza não é algo separado do homem, que se define na medida de sua relação prática com a natureza, relação produtiva por meio da qual a natureza se apresenta como objeto ou matéria de sua atividade e, transformada pelo trabalho, se transforma em natureza humanizada. Aí reside a compreensão sobre um dos aspectos relevantes da práxis que expressa o conhecimento do homem no objeto produzido pelo trabalho a partir da compreensão da sua unidade com a natureza.

Outro aspecto importante da práxis que Marx apresenta se refere à relevância da prática frente às contradições teóricas. É a transformação da realidade não exclusivamente de uma questão teórica, mas de uma atividade concreta, prática. Ao mencionar esse aspecto na *Tese II,* Marx rompe com o idealismo hegeliano em que o trabalho teórico tem maior importância do que o trabalho prático. Por outro lado, Marx rompe também com o humanismo de Feuerbach cuja prática é contemplativa e não transformadora da realidade: "o máximo a que se pode chegar o materialismo contemplativo, quer dizer, o que não concebe o sensorial como uma atividade prática, é contemplar os diversos indivíduos soltos e a sociedade civil ou burguesa" (ENGUITA, 1993, p. 74).

A partir do posicionamento de Marx referente à relevância da práxis também a teoria se transforma na medida da relação com a prática, com a realidade. Nesse sentido, a teoria é verificada e validada na própria realidade, pois é na prática que a ação transformadora acontece. Contudo, a prática não se encerra em si mesma; se assim fosse, ela se reduziria ao materialismo tradicional. Ora, para que a prática tenha uma ação transformadora, é necessário evidenciar que "o critério de verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática" (VÁZQUEZ, 2007, p. 146).

A partir desse contexto e do conjunto das obras de Marx e de Engels a Educação assume um novo significado, como se acentua no *Manifesto do Partido comunista de 1848*: "mas também vossa Educação não está determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que a realizais,

pela intromissão direta ou não da sociedade pelo viés da escola, etc?". Nesse caso, Marx e Engels criticam o fato de que a Educação burguesa, ao instituir suas normas, não iria depor contra ela mesma. Ao contrário, "os comunistas não inventam a ação da sociedade sobre a Educação; apenas modificam-lhe o caráter, subtraindo a Educação da influência da classe dominante" (MARX; ENGELS, 2010, p. 57).

Com efeito, na interpretação de Marx e Engels, a luta do proletariado constitui a luta pela libertação de toda forma de dominação; desse modo, a unificação do proletariado enquanto classe é condição primeira para a revolução comunista. "No lugar da antiga sociedade burguesa com suas classes e oposições de classe surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos" (MARX; ENGELS, 2010, p. 62).

A questão da Educação nos escritos de Marx assume novas dimensões na *Crítica ao Programa de Gotha*, publicado por Engels somente em 1891. Tal crítica foi encaminhada juntamente com uma carta a W. Bracke no dia da reunião da Associação Geral dos Trabalhadores na cidade de Gotha[2].

Andreucci (1982 p. 26) acentua que "a influência do grande partido da social democracia alemã exerce uma importante função niveladora no próprio mecanismo da formação do movimento operário moderno, que se constitui entre os anos de 70 e 80 do século passado". O fato de a organização socialista ter nascido na Alemanha tornou-a um país com características favoráveis à continuidade do movimento operário após a derrota da França na guerra prussiana.

Depois da queda da Comuna de Paris[3], a centralidade do movimento operário passou da França para a Alemanha e o mito nascido da queda da Comuna sobre a possibilidade de a revolução social retirar "sua "poesia" do próprio passado, de transpô-la como realidade para o futuro,

2. Gotha está localizada na Alemanha no Estado de Turíngia; foi cenário de movimentos socialistas importantes realizados pelo Partido Socialista Alemão, o Partido Democrata-Social dos Trabalhadores e também a Associação Geral dos Trabalhadores. Esses movimentos redefiniam a posição do marxismo ao movimento operário da Europa, dando-lhe novas conotações a partir das teorias hegemônicas no movimento operário alemão.

3. A Comuna de Paris marca "pela primeira vez que o proletariado deteve em mãos durante dois meses o poder político... A Comuna, sobretudo, provou que a "classe operária" não pode limitar-se a apoderar-se da máquina do Estado, nem colocá-la em movimento para atingir seus próprios objetivos" (MARX, 2010, p. 13-14).

tornava-se agora, de acordo com a visão de Marx e Engels, tarefa do movimento operário alemão" (STEINBERG, 1982, p. 203). Porém, naquele período a Alemanha enfrentava uma crise econômica e as raízes autoritárias do Estado alemão revelavam-se nas políticas austeras ao mesmo tempo em que os socialdemocratas tentavam ocupar espaços para interagir com o poder instituído; os trabalhadores, apesar das dificuldades, percebiam claramente "a função desempenhada pelo Estado, o qual, numa grave crise econômica, intervinha ativa e abertamente a favor do capital e contra os trabalhadores", atuando "com medidas administrativas dirigidas no sentido de garantir e abater as organizações políticas dos operários" (STEINBERG, 1982, p. 205).

Diante dessa situação os partidos socialistas alemães sofriam tanto com a crise econômica quanto com a repressão do Governo. Esses fatos os fizeram compreender que não havia "razões de uma separação política e pressionavam no sentido da unificação" entre as várias tendências do movimento operário alemão. Como se sabe, a unificação "teve lugar em 1875, em Gotha, precisamente por causa das pressões da base". Ora, o Partido Socialista dos Trabalhadores, unificado pelos lassallianos e eisenachianos, "não era absolutamente determinado pelo marxismo, mas, ao contrário, sofria influência de Lassalle", (STEINBERG, 1982, p. 206) a quem Marx empreendeu suas críticas que se configura na obra *Crítica ao Programa de Gotha*.

Como o Programa apresentava características liberais, Marx elaborou um documento contendo a sua crítica e a enviou ao Partido antes mesmo da reunião do congresso para a unificação. Dentre as críticas, importa retomar aqui as que se referem especialmente ao trabalho *como* formação humana e à Educação. A primeira observação de Marx é: "O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e por meio da sociedade, o fruto do trabalho [*Arbeitsertrag*] pertence inteiramente, com igual direito, a todos os membros da sociedade" (MARX, 2012, p. 23).

Ao criticar essa proposta, Marx fragmenta o parágrafo em três partes. Na primeira, argumenta estar a proposição invertida: "o trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A *natureza* é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!)" (MARX, 2012, p. 23). Marx contrapõe o fato de que o homem ao se relacionar com a natureza a trata como seu proprietário e que o trabalho é que

se torna riqueza. O que Marx questiona não é a riqueza que a natureza proporciona, mas a ideia de que o trabalho é que produz riqueza; ora a natureza por si só é a manifestação de riqueza.

> Os burgueses têm excelentes razões para atribuir ao trabalho essa força sobrenatural de criação; pois precisamente do condicionamento natural do trabalho segue-se que o homem que não possui outra propriedade senão sua força de trabalho torna-se necessariamente, em todas as condições sociais e culturais, um escravo daqueles que se apropriaram das condições objetivas do trabalho. Ele só pode trabalhar com sua permissão, portanto, só podem viver com sua permissão (MARX, 2012, p. 24).

Dessa forma, a questão do trabalho enquanto fonte de riqueza precisa ser contextualizada no modo de produção capitalista cujo conjunto se define pela apropriação privada da propriedade. Marx enfatiza que a inversão que coloca o trabalho como fonte de riqueza submete o trabalhador às normas do sistema capitalista porque o torna coadjuvante ao invés de autor.

A segunda parte do parágrafo refere-se ao trabalho útil como possível somente por meio da sociedade. Da mesma forma que a primeira parte, Marx vai inverter a frase com o argumento de que "nenhum trabalho útil é possível sem sociedade". Marx argumenta: "e o que é trabalho "útil"? Só pode ser o trabalho que gera o efeito útil visado. Um selvagem – e o homem é um selvagem, depois de ter deixado de ser macaco – que abate um animal com uma pedra, colhe frutas etc. realiza trabalho útil" (MARX, 2012, p. 24). De acordo com tal raciocínio, a sociedade moderna elabora uma nova significação do trabalho a partir do modo como se instauram as relações de produção com base na propriedade privada dos meios de produção. É isto: a utilidade deixa de corresponder às necessidades humanas básicas e se define pelas relações de troca e circulação de mercadorias.

Marx analisa a terceira parte do parágrafo como uma conclusão: diante da ideia de que só existe trabalho útil através da sociedade, todos os frutos do trabalho são, portanto, da sociedade. Contudo, "desse produto só é dado ao trabalhador individual tanto quanto não é indispensável para

a manutenção da "condição" do trabalho, a sociedade" (MARX, 2012, p. 25). Nesse sentido o Estado, que representa o órgão gestor da sociedade, assume o controle e, associado a ele, os proprietários privados com seus interesses e pretensões. Dessa forma, sem esclarecer as bases estruturais da sociedade capitalista não se pode entender o significado do trabalho enquanto gerador de riqueza.

A outra proposta que recebeu crítica de Marx refere-se à Educação: "1. Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita" (MARX, 2012, p. 45). Diante dessa medida Marx questiona,

> *Educação popular igual*? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui), a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige é que as classes altas também devam ser forçosamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas, não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012, p. 45).

Marx entendia que o Estado não iria garantir uma Educação similar entre as classes, mesmo porque isso iria depor contra os interesses da classe dominante. Na realidade, a Educação da classe dominante não teria os princípios revolucionários comprometidos com a causa da classe proletária e muito menos seria uma educação voltada para o trabalho. Marx argumenta que o parágrafo que se refere às escolas deveria mencionar a exigência de escolas técnicas, cujo conhecimento fosse teórico e prático, combinados com os da escola pública.

> Absolutamente condenável é uma "educação popular sob incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos, etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado a importância de educador do povo! (MARX, 2012, p. 46).

Ainda para Marx, o *Programa de Gotha* "está totalmente infestado da credulidade servil no Estado que caracteriza a seita lassalliana, ou, o que não é melhor, da superstição democrática, ou, antes, consiste num arranjo entre esses dois tipos de superstição, ambos igualmente distantes do socialismo" (MARX, 2012, p. 46). Marx esclarece que a formação do homem omnilateral pelo trabalho na sociedade não está garantida pela sociedade capitalista; o resultado do trabalho gera mais valia em relação ao trabalho útil que produz valor de uso capaz de formar o homem livre.

Diante da crítica de Marx ao *Programa de Gotha* acerca da Educação dois aspectos se mostraram essenciais. O primeiro diz respeito à necessidade de o proletariado reconhecer que o Estado não irá propor algo que vá contra ele mesmo e que seus interesses representam os interesses dominantes. Com isso, a Educação, dentre outros fatores, precisa conduzir o proletariado para a conscientização de sua classe, de modo a reconhecer e não aceitar as imposições da classe dominante. O segundo aspecto refere-se à mudança estrutural e revolucionária. É que a transformação da sociedade só será efetivada com a mudança no modo de produção nas relações entre os trabalhadores e, sobretudo, com a abolição da propriedade privada. A Educação nesse cenário está imersa no trabalho, de forma a possibilitar aos trabalhadores a união dos ideais rumo à sociedade comunista.

ALGUMAS INTERPRETAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM MARX E ENGELS

> A educação profunda consiste em desfazer-se da educação primitiva (VALERY, 2006, p. 35).

Nogueira (1993, p. 89) analisa o princípio da união entre ensino e trabalho em Marx. A autora remete a importância do espaço do trabalho como meio de ultrapassar meramente a função do ofício e do embrutecimento técnico. "De modo mais amplo, Marx e Engels insistiam que a participação na produção estivesse intimamente associada à formação intelectual". A autora ressalta ainda que, para entender a relação trabalho e ensino proposta por Marx, é necessário compreender o significado da expressão "trabalho produtivo" em Marx e Engels com duas interpretações diferentes. A primeira refere-se a todo o trabalho gerador de um produto como bem de uso; a segunda

refere-se à produção da mais valia, qual seja, do capital. Assim, "é a primeira acepção que prevalece", o que significa que, "quando Marx ou Engels falam de 'coordenação dos estudos com o trabalho produtivo'", estão utilizando "essa expressão em seu sentido geral, a saber, no sentido de um trabalho que resulta na fabricação de bens de uso". (NOGUEIRA, 1993, p. 90). Dessa forma, o binômio trabalho e ensino transcende o modo de produção capitalista.

Para Nogueira, o trabalho assume característica educativa na concepção de Marx e Engels por possibilitar "a participação dos educandos no trabalho social útil, o qual é concebido como fonte, ocasião e terreno privilegiado da aquisição de conhecimentos", o ambiente de trabalho, enquanto produtor de bens de valor de uso, é potencialmente rico no aspecto educacional, principalmente no que se refere à socialização de conhecimentos e ideais entre os trabalhadores. "Um dos aspectos essenciais em jogo nessa questão era, para Marx e Engels, a luta da classe operária pelo acesso à cultura técnica" (NOGUEIRA, 1993, p. 91). A questão é que somente a partir do conhecimento de todo o processo de produção o trabalhador tomaria consciência de sua situação e a partir disso encontraria formas de controlá-lo e assumi-lo. Aí reside a importância da união do trabalho com o ensino como arma política para chegar ao poder.

Na sequência, Nogueira procurou identificar as fontes teóricas nas quais Marx e Engels se fundamentaram para a construção da ideia da união entre trabalho e ensino. Para dimensionar esse estudo, a estudiosa subdividiu-o em três processos: as origens, a evolução e o significado empreendido por Marx e Engels sobre a união trabalho e ensino. Em relação à origem do pensamento de Marx e Engels sobre a união trabalho e ensino, Nogueira formula a hipótese "de que esta noção se formou na confluência de dois vetores: a tradição herdada do socialismo utópico e as condições de vida e de trabalho instauradas pela grande indústria" (NOGUEIRA, 1993, p. 100).

Ora, a ideia de união ensino e trabalho não nasce em Marx, ela é antes apresentada por socialistas utópicos[4], entre eles, o inglês Robert

---

4. O francês Charles Fourier, influenciado pelas ideias pedagógicas de T. Dietrich e W. Rossi, é citado na obra *Ideologia Alemã* como tendo "observações geniais" sobre a relação ensino e trabalho. Porém, Marx não aprofunda o que ele quis expressar como "observações geniais", o que remete a um conhecimento da obra de Fourier, mas não consistente o bastante para se afirmar que Marx teria sido influenciado pelos ideais educativos de Fourier (NOGUEIRA, 1993, p. 100-101).

Owen, que exerceu influência no pensamento de Marx tanto por suas ideias quanto pela sua experiência enquanto dirigente de uma fábrica têxtil na Escócia. Como dirigente, Owen instituiu "princípios cooperativos de gestão mas, sobretudo, tentando implementar um programa de reformas com a finalidade de melhorar as condições de vida e de trabalho de seus operários" (NOGUEIRA, 1993, p. 101). Dentre as medidas de aumento salarial e diminuição da jornada de trabalho está a escolarização dos filhos dos trabalhadores como fator de incentivo à Educação, pois Owen "como os outros socialistas utópicos, estava convencido de que a ignorância e a falta de instrução das massas eram as causas de todas as anomalias sociais" (NOGUEIRA, 1993, p. 101-102). Marx supera essa concepção de educação porque contrapõe o que seria necessário "derivar a teoria não mais de condenações morais fundadas sobre princípios a-históricos de justiça, igualdade etc., que vão dar na construção imaginária de sistemas sociais perfeitos e acabados, mas sim de análises científicas da realidade social" (NOGUEIRA, 1993, p. 103). A formação do homem no pensamento dos socialistas utópicos seria uma formação de ajuste de comportamento fundamentada em uma concepção da sociedade tida como ideal, bem diferente da proposta de Marx.

Também Nogueira acentua que, por ter uma compreensão de totalidade, Marx não se limitava a formalismos nem modelos educacionais; mas procurava desvendar as contradições criadas pela sociedade capitalista. Nessa época suas preocupações eram sobre as condições de vida do trabalhador após a Revolução Industrial, é a partir desse novo modo de produção que Marx considera a Educação. Marx denuncia que as fábricas, ao instituírem o modo de produção mecanizado e unilateral, tornam o trabalho algo de fácil manuseio, o que aumentou tanto a exploração do trabalho infantil e de mulheres quanto o aumento das horas de jornada de trabalho. As implicações disso para o trabalhador foram tão intensas que o Parlamento inglês foi obrigado "a forjar dispositivos legais com o fim de limitar os abusos e excessos cometidos pelos fabricantes". Apesar de o incentivo à Educação das crianças ser algo positivo, tendo em vista que na época os filhos dos trabalhadores eram privados de estudo, Marx defende que "esse princípio não buscava senão alinhar-se ao progresso histórico, acreditando ver nessa união, ao mesmo tempo, uma faceta da exploração e o germe dos meios que deveriam conduzir à sua derrubada" (NOGUEIRA, 1993, p. 105).

Outro aspecto apresentado por Nogueira diz respeito à evolução da ideia Educação e trabalho em Marx e Engels. Somente a partir dos anos 1847 e 1848, é "que inauguraram o princípio maior da concepção educativa de Marx e Engels, a qual, no entanto, só atingiria a maturidade nos escritos ulteriores". Nesse sentido, Nogueira expressa que somente após vinte anos "Marx retomará a questão em duas intervenções feitas na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)... como também nos debates do Conselho Geral da AIT". Nessas intervenções Marx reivindica a necessidade da união Educação e trabalho no sentido de romper com as fronteiras entre trabalho manual e intelectual e também no sentido de conjugar esses conhecimentos com os exercícios físicos e a formação politécnica (NOGUEIRA, 1993, p. 108). Portanto, para Nogueira, antes de 1847-1848 as inserções sobre Educação e trabalho ainda se mostravam insuficientes para uma análise mais concreta.

A interpretação de Sousa Jr. (2010, p. 20) apresenta novos elementos sobre a Educação e o trabalho em Marx. Com vistas a delimitar o estudo, Sousa Junior trata da crítica da Educação do ponto de vista de Marx em quatro aspectos: I) a proposta da união do trabalho com o ensino; II) a ampliação do processo educativo pela práxis política educativa para além do trabalho; III) a Educação no processo de não trabalho; IV) a formação do homem omnilateral a partir de uma nova sociabilidade. Na interpretação deste autor, "pode-se mesmo afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social, etc. formam uma rica perspectiva pedagógica".

A partir da interpretação de Sousa Jr. (2010, p. 20), as categorias apresentadas por Marx possuem um caráter educativo mais amplo do que o entendido por Nogueira (1993): "pode-se dizer que a Educação está associada às elaborações marxianas como *el musguito en la piedra*". A Educação se torna indissociável da vida.

Partindo da concepção de Marx de que a natureza amplia seu significado a partir do momento em que o homem a transforma para suprir suas necessidades e que as relações sociais constituem a própria essência do homem enquanto ser social, Sousa Junior recorre à ideia de que o homem é um agente construtor de si mesmo; portanto, inacabado. Dessa forma, "o homem é um ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o caráter

educativo da práxis humana" (SOUSA JR., 2010, p. 21), caráter que se efetiva por intermédio do trabalho.

Mesmo entendendo que a Educação para Marx assuma um aspecto amplo, não se pode deixar de entender que a formação do homem está condicionada pelas contradições do trabalho na sociedade capitalista. Sousa Jr. (2010, p. 26) explica que as contradições oriundas do trabalho alienado/estranho, da sociabilidade estranha estão presentes na perspectiva da Educação em dois sentidos: primeiro como negação do homem; segundo como possibilidade de emancipação social desse mesmo homem. Diante disso, o "problema fundamental da Educação, no entendimento de Marx, vai localizar-se essencialmente no processo de Educação do proletariado".

> Assim, toda a problemática social, econômica, política e cultural que põe o proletariado como protagonista da história nas relações capitalistas; todo o processo de constituição desse protagonista em classe-para-si, ou seja, como classe que se eleva ao nível da compreensão do seu lugar e da sua importância na história através de diversos e complexos processos sociais, no trabalho, na família, no bairro proletário, nos sindicatos, nos partidos, nas associações, nas greves, na escola etc, isto é, todo esse complexo de relações compõe o amplo processo de Educação do sujeito social revolucionário (SOUSA JR, 2010, p. 26).

A partir do momento em que a práxis aparece articulada à luta da classe proletária em busca da sua emancipação, torna-se uma práxis revolucionária e educativa. "Aqui a práxis é práxis revolucionária e é essencialmente educativa porque trata justamente do processo de transformação profunda do homem, das relações, da sociedade". A ação revolucionária aqui se dá pela característica de transformação do homem pelo processo de Educação cujo objetivo "seria a de criar pela ação teleológica, ou seja, pensada, planejada, definida conscientemente pelo próprio homem segundo suas necessidades e anseios de liberdade, uma sociabilidade nova, sob o controle da coletividade livre" (SOUSA JR, 2010, p. 26).

Sousa Jr. (2010, p. 26) apresenta a característica de formação do proletariado em classe-para-si como sendo a "perspectiva marxiana da Educação", pois dela decorre o conjunto de ações que o homem

estabelece na sociedade em busca da emancipação social. Contudo, essa formação acontece num cenário de relações sociais contraditórias onde “a revolução para ser considerada como processo educativo, tem de ser vista antes como um processo dentro de outro processo maior e mais amplo” (SOUSA JR, 2010, p. 27). Disso decorre a preocupação de Marx com o processo de formação do proletariado como um todo.

A práxis revolucionária assume característica educativa por possibilitar ao proletariado romper com as exigências do sistema capitalista e formar uma nova compreensão das relações sociais no âmbito da liberdade. Para isso, é necessário que a Educação do proletariado esteja vinculada ao movimento de luta social em todos os aspectos de sua vida. Sousa Junior refere-se à práxis revolucionária como um movimento educativo que ocorre em dois processos. O primeiro “envolve uma quantidade de questões complexas ligadas à organização e formação teórica e política do sujeito social potencialmente revolucionário desde os primórdios de sua resistência contra a exploração do capital até a extinção das classes”. O segundo processo liga-se à “etapa superior da organização da nova sociedade, em que se estabelecem novas relações não alienadas e nas quais se torna possível a formação ampla do homem novo e o próprio resgate da humanidade negada no capitalismo” (SOUSA JR, 2010, p. 36).

Apesar da importância do processo educativo que a práxis revolucionária carrega ela “não se define por si mesma como processo educativo, ela é posta a partir da própria condição contraditória das mediações de segunda ordem, isto é, dos processos gerais de interiorização” (SOUSA JR, 2010, p. 36). Nesse contexto, a Educação é um movimento amplo que ultrapassa a Educação formal, que é limitada e “deveria encarregar-se apenas dos conteúdos objetivos, aqueles menos afeitos à manipulação ideológica das classes dominantes e/ou do Estado na condução da Educação” (SOUSA JR, 2010, p. 37). Assim, “trata-se de resguardar para os trabalhadores uma Educação autônoma, paralela à Educação formal e à Educação no trabalho”, que resulte diretamente da práxis revolucionária e se vincule a seus interesses históricos e com sua tarefa emancipatória (SOUSA JR, 2010, p. 38).

Pode-se deduzir das interpretações de Sousa Junior sobre a Educação em Marx que o processo de formação do homem se dá tanto pelo trabalho quanto pela práxis político educativa. Somente a partir da

superação da condição alienada/estranha o homem forma sua condição de homem omnilateral, livre das amarras do sistema capitalista.

Aprofundando-se essa análise, cabem as considerações de Enguita que enfatiza ser o homem influenciado pelas circunstâncias herdadas das gerações anteriores quando ele faz a sua história e o contrário também é verdadeiro. Contudo, na sociedade capitalista, as circunstâncias concretas apresentam-se dialéticas diante dessa construção histórica, "o indivíduo é o que a sociedade faz dele, e o que distingue um indivíduo de outro é, em grande parte - no fundamental - produto da sociedade" (ENGUITA, 1993, p. 91). Assim, "para Marx, a dialética homem-circunstâncias só pode ser entendida como processo, como modificação e interação de ambos os polos, que aparecem ao mesmo tempo como ponto de partida e como resultado" (ENGUITA, 1993, p. 95).

Todo o movimento de construção histórica do homem, seja pelo trabalho, seja pelas circunstâncias sociais, carrega consigo a potencialidade da mudança das circunstâncias; é que a práxis que acompanha a formação do homem, quando revolucionária, possibilita a mudança. "Na realidade, se as circunstâncias são as que educam o homem, ambas as teorias podem fundir-se e são fundidas por Marx numa só". (ENGUITA, 1993, p. 96) Disso decorre que, "o que Marx tem em mente não é o indivíduo isolado, mas o homem associado. O indivíduo isolado nada pode por si mesmo, o homem associado pode tudo" (ENGUITA, 1993, p. 99) O raciocínio é o de que o homem isolado não pode construir a si mesmo, mesmo que deseje, pois a sua formação depende das circunstâncias em que vive e dos demais homens. Dentre as circunstâncias na qual o homem é formado está a educação.

Ainda na análise de Enguita, em toda a concepção marxista está presente uma concepção de Educação; porém, tal concepção é ampla e ultrapassa os limites da escola. "A Educação ou formação apresenta-se em Marx para empregar a expressão de A. Santoni Rugiu, como um "componente inseparável de toda a vida" (ENGUITA, 1993, p. 99) Ora, limitar a Educação aos limites da escola seria ir contra a própria concepção de totalidade que Marx empreende em seus escritos.

> A mudança das circunstâncias necessária para que mudem os homens, tal como a entende Marx, apresenta duas características que se tornam, na escola, impossível um e difícil a outra. Em

> primeiro lugar, não alude a nenhuma "circunstância pessoal", nem às circunstâncias imediatas, mas a sociedade em geral. Em segundo lugar, há de ser obra dos próprios homens, não um presente vindo do exterior (ENGUITA, 1993, p. 101).

Assim, a educação torna-se parte da formação do homem e pode-se manifestar como práxis revolucionária ou como resultado da alienação/estranhamento. Sempre depende de como as determinações que formam o homem se apresentam a ele e aos demais homens em suas relações, sobretudo, a partir do modo de produção instituído pelo trabalho. Ao entender tal premissa, Enguita menciona que "a ação pedagógica do trabalho material, como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e, sobretudo, da luta dos homens contra essas condições". É a partir das relações dialéticas que o homem se forma e se transforma, assim, "a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética" (ENGUITA, 1993, p. 106).

As relações dialéticas estabelecidas pelo homem com a realidade são formadas a partir das contradições que ele encontra no modo produção – "para Marx só pode ser compreendido através de uma articulação complexa – em Marx ela é verdadeiramente genial – entre o mundo da objetividade e o mundo da subjetividade". Visto do ponto de vista da totalidade que constitui a categoria central de Marx, "o econômico, o político, o ideológico, o valorativo são ao mesmo tempo, simultaneamente, *determinantes e determinados*" (ANTUNES, 2009, p. 26).

Segundo Antunes é necessário entender que a concepção de modo de produção em Marx ultrapassa o mecanicismo da produção. Essa concepção torna-se "o modo de produção e de reprodução da vida. É profundamente relacional e é recíproco. As determinantes são determinadas (ANTUNES, 2009, p. 26).

> A sua reciprocidade verdadeiramente dialética faz com que a construção marxiana seja, neste sentido, absolutamente fundamental, enquanto tentativa de compreender a totalidade da vida social, a busca do *máximo de conhecimento possível* que a ciência pode fazer do modo de produção do ser e da vida, num dado processo histórico (ANTUNES, 2009, p. 27).

Assim como os demais comentadores, esse autor também faz menção acerca da formação do homem pelo trabalho alienado/estranho apresentado por Marx. Contudo, ele a faz com vistas a uma análise em quatro processos distintos: I) o produto não fazer parte da criação do trabalhador; II) o estranhamento do trabalhador está diante do produto que ele produziu; III) o trabalhador não "se reconhece enquanto uma individualidade nesse ato produtivo central da sua vida"; IV) o "alienamento/estranhamento do trabalho: quem não se reconhece como indivíduo, não se vê como parte constitutiva do gênero humano" (ANTUNES, 2009, p. 27). Particularmente, o III e o IV processos apresentados por Antunes representam a perda do homem pelo trabalho alienado/estranho que, segundo o autor, acompanha a formação do homem para além do século XIX.

Diante disso, Antunes dá um passo a frente, efetivamente ao analisar a evolução do processo de alienação/estranhamento por meio do trabalho, na sociedade do século XIX e no século XX. Aponta que, no "século XX ela não só manteve as alienações típicas do século XIX, mas elas se intensificaram e complexificaram. Isso porque o capitalismo não é um sistema paralisado e linear" (ANTUNES, 2009, p. 28). O autor ressalta ainda que "o século XX foi marcado por um duplo processo de alienação/estranhamento; ainda que mantenha essencialmente os seus traços ontológicos fundamentais, há novas particularidades e singularidades na forma de ser da alienação contemporânea". A alienação/estranhamento se deu em função do modo de produção capitalista chamado taylorismo e fordismo. Esses modos de produção ocasionaram, "para usar uma expressão do Lukács, a "desantropomorfização do trabalho", que é muito acentuado desde os inícios da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX e depois ao longo do século XX" (ANTUNES, 2009, p. 28).

A Educação nesse cenário é uma Educação "formal, parcelar, hierarquizada". Essa Educação é organizada "pela gerência científica. Toda a concepção é da administração, os que pensam, elaboram; e a execução é responsabilidade dos trabalhadores." (ANTUNES, 2009, p. 30). Segundo Antunes, a separação entre o *Homo sapiens e o Homo faber* repercutiu na especialização do trabalho fragmentado. "A Educação moldada por uma pragmática tecnocientífica, qualificadora do mercado de trabalho gerencial, profissional, coisificado" (ANTUNES, 2009, p. 31).

Nesse sentido, Dangeville (2011, p. 113) afirma que as relações entre a ciência e a técnica no trabalho reforçam os interesses de classe: "a ciência, produto geral do desenvolvimento humano, é monopolizada pelo capital, mas esta apropriação só se efetua depois de a técnica e de a ciência terem sido produzidas pelo 'trabalho coletivo' no processo do trabalho imediato". A partir daí, a ciência e a técnica tornam-se instrumentos da divisão de classes que "suscita necessariamente uma divisão entre a base econômica e as superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas, evoluindo cada um destes níveis da pirâmide de forma desigual e específica em relação aos outros" (DANGEVILLE, 2011, p. 115).

Tendo em vista que o Estado estabelece uma Educação nacional, Dangeville (2011, p. 115) aponta "que é preciso desconfiar ao máximo das ideias destiladas pelo Estado das classes dominantes, ou seja, pela Educação nacional". Com isso, a ciência passa a ser utilizada como instrumento de determinação da classe dominante, como já foi mencionado por Antunes (2009). Contudo, a ciência não é um fim em si mesma e com isso se torna relativa e suscetível a mudanças.

Nesse sentido, Schaff (1967, p. 217) menciona que a Educação do homem novo precisa "ensinar aos homens concepções e atitudes que evitem os fenômenos da alienação/estranhamento na vida social e anunciem uma situação em que esses fenômenos sejam superados". O autor acentua: "no ideal do homem da sociedade comunista surgem características no primeiro plano, contrárias às concepções e atitudes dos homens formados sob as condições da sociedade de classes". Assim, cabe à Educação "na evolução do homem da nova sociedade, fazer dele uma personalidade, tanto quanto possível perfeita e universal, liquidando o domínio dos produtos autonomizados sobre o homem, responsável por transformá-lo, de seu dono, em seu escravo" (SCHAFF, 1967, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta abordagem acerca dos escritos de Marx e de Engels escolhidos do período de 1844 e entrecruzados com a Crítica ao Programa de Gotha procurou evidenciar as possibilidades de formação do homem por meio do trabalho nas condições históricas que constituíram a sociedade

moderna, base do processo de exploração do trabalho e acumulação capitalista e a necessidade de sua superação. Os pressupostos de formação estrutural da sociedade presentes nesses escritos permitem explicitar os condicionamentos na formação do homem em seu ser e sua sociabilidade, elementos que geram a alienação ou estranhamento de seu ser em relação ao seu trabalho. As condições de emancipação são possíveis apenas na transformação da ordem social vigente com a transformação das relações de trabalho e a extinção da propriedade privada dos meios de produção.

A terceira parte dos *Manuscritos Econômico filosóficos* aqui evidenciada se complementa com *A Ideologia Alemã,* pelo aprofundamento que Marx e Engels efetuam da questão da ideologia na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, base para o aprofundamento do conceito de alienação ou estranhamento do trabalhador.

Essas determinações definem os limites da educação e suas possibilidades. Os escritos de Marx, produzidos em um contexto histórico específico, são retomados no curso da história e lidos em perspectivas diversas, sempre contribuindo para a compreensão dos problemas que a realidade econômica, social e política apresentam aos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista. As interpretações acerca da educação se ampliam em consonância com os problemas emergentes na fase atual do capitalismo, a fim de explicitar as possibilidades de emancipação do trabalhador por meio da praxis educativa para além das limitações postas pelo trabalho no contexto da estrutura de produção capitalista.

A questão da educação é instigante, principalmente porque implica explicitar as contradições vigentes no contexto do capitalismo, a fim de propor transformações radicais. Nesse contexto, a escola desempenha uma função limitada, embora tenha sido chamada, ao longo dos anos, a exercer uma atividade questionadora e inovadora para as classes trabalhadoras. Sua ação pode ter um significado inovador se combinada com outras formas de formação nascidas da organização política do movimento dos trabalhadores. De outra forma, continuará cumprindo a função para a qual foi criada: adaptar os indivíduos à ordem social vigente formando-os para o trabalho e disciplinando-os para a vida social.

REFERÊNCIAS

ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBSBAWM (Org.). **História do Marxismo 2** (Primeira parte). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 15-73.

ANTUNES , Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da Educação no modo de produção capitalista. In: **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

DANGEVILLE, Roger. Marx e Engels: Crítica da Educação e do Ensino. **Germinal***:* Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.

ENGUITA, Fernandes Mariano. **Trabalho, Escola e Ideologia:** Marx e a crítica da Educação. Porto Alegre: Artes Sul, 1993.

GOULIANE, I. C. **A problemática do homem:** ensaio de uma antropologia filosófica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino. Karl Marx e Friedrich Engel***s*. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844.** Tradução e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. O Capital. **Crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista 1848.** Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RANIERI, Jesus. **Alienação e estranhamento em Marx. Dos Manuscritos Econômico Filosóficos 1844 à Ideologia Alemã**. 258 fls. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Filosofia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2000.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o Indivíduo**. Tradução de Heidrun Mendes da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SOUSA JR., Justino de. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

STEINBERG, Hans-Josef. O partido e a formação da ortodoxia marxista. In: HOBSBAWM, Eric (Org.). **Historia do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v. 2, p. 201-221.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora 34, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CAPÍTULO 4
CONTRIBUIÇÕES DE ISTVÁN MÉSZÁROS PARA A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA CATEGORIA DA MEDIAÇÃO

Carina Alves da Silva Darcoleto

A única maneira de liquidar o dragão é cortar-lhe a cabeça, aparar-lhe as unhas não serve de nada.

José Saramago, 2005.

INTRODUÇÃO

A discussão que aqui apresentamos busca, num sentido mais amplo, contribuir com o esforço coletivo de tratar a educação à luz do marxismo, de modo a trazer à baila a relação entre “marxismo e educação”, que constitui o propósito do livro do qual este texto faz parte.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que, dentro do marxismo, existem linhagens de pensamento que, ainda que guardem inúmeras semelhanças na forma de pensar e buscar agir sobre o mundo, haja vista que partem da teoria marxiana[1] para compreender a realidade, também apresentam significativas diferenciações. Isso posto, cumpre adiantar que nossa discussão será pautada na *Ontologia do Ser Social*.

O foco central deste texto é tratar da categoria da mediação, buscando mostrar a sua importância para a compreensão do ser humano inserido no sistema capitalista, de modo a apontar os limites e as possibilidades intrínsecas a esse modo de produção e reprodução social, de maneira geral, a fim de se delinear os limites e as possibilidades da educação para contribuir na luta pela transformação radical da sociedade capitalista.

1. Vale destacar que o uso do termo teoria marxista está relacionado às teorias produzidas por outros pensadores a partir do esforço teórico de Karl Marx e Friedrich Engels (a exemplo: Gramsci, Lukács, Althusser), enquanto teoria marxiana se refere à teoria produzida por esses pensadores, Marx e Engels.

A categoria da mediação é examinada aqui tendo como base a abordagem do filósofo marxista contemporâneo István Mészáros. Desse modo, reiteramos que o método de análise que norteia as nossas discussões é o materialismo histórico e dialético, sendo a *Ontologia do Ser Social* o fio condutor da nossa análise.

A CATEGORIA DA MEDIAÇÃO EM MÉSZÁROS

O marxista István Mészáros, nascido em 1930, na Hungria, foi assistente do filósofo marxista György Lukács (1885-1971) no Instituto de Estética, da Universidade de Budapeste. A *Ontologia do Ser Social* explicitada por Lukács será adotada e desenvolvida por Mészáros ao longo de toda a sua trajetória intelectual, até hoje.

Mészáros é considerado um dos maiores intelectuais marxistas contemporâneos, tendo contribuído significativamente para a compreensão dos efeitos do sistema do capital sobre a humanidade nos dias atuais. Diante da amplitude e complexidade da obra desse autor, a categoria da mediação será tratada, neste texto, de modo a se apontar aqueles aspectos que entendemos como os fundamentais para a sua compreensão. Assim, abordaremos as ponderações de Mészáros acerca do sistema do capital, mais especificamente na sua forma capitalista, de modo a considerar as particularidades do capital e as diferenças entre este (capital) e capitalismo, com a finalidade de mostrarmos suas implicações para a manutenção das mediações alienadas e alienantes (*mediações de segunda ordem*). O tratamento da categoria da mediação nos possibilita trazer alguns elementos para tratarmos da importância da educação para a formação humana, vislumbrando suas potencialidades para contribuir com a luta pela superação das mediações alienadas e alienantes.

Para Mészáros não é possível se capturar a problemática das mediações alienadas intrínsecas ao sistema capitalista – e, ao compreendê-las, buscar sua superação – sem se ter clareza das diferenças entre capital e capitalismo. Nesse sentido, entendemos que essas diferenças entre o *capital* e o *capitalismo* levam Mészáros a estabelecer a tese central que está posta e desenvolvida de forma pormenorizada na sua obra máxima

"*Para Além do Capital*" (2002)[2], na qual o autor tem como ponto de partida a análise do capital e suas implicações para a humanidade.

A partir de Mészáros (2002), compreendemos que a distinção entre capital e capitalismo é imprescindível, na medida em que muitos pensadores acreditam e defendem a tese de que a ruptura com o capitalismo seria suficiente para se atingir uma sociedade comunista, humanizada; situando-se, assim, o problema da alienação como próprio à sociedade capitalista. Para o filósofo húngaro, a ruptura com o capitalismo não levaria à mudança radical da sociedade, pois o que é preciso ser destruído, de fato, é o capital, o qual antecede o capitalismo e é também posterior a ele; sendo compreendido como "o regulador *sociometabólico* do processo de reprodução material que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito mais além dela" (MÉSZÁROS, 2002, p. 29).

Mészáros (2002) defende que o capitalismo é apenas uma forma de realização do capital, constituindo-se a força histórica de realização desse capital capaz de acumular as formas mais plenas e perfeitas para seu desenvolvimento. Sendo assim, é no capitalismo que o *Sistema Sociometabólico do Capital*[3] – que tem como núcleo fundante, nesse contexto histórico, a relação entre capital, trabalho e Estado – ganha maior impulso. Em outras formas de organização social, como nas sociedades feudais, por exemplo, não havia esse núcleo. Existia tanto o capital como o trabalho, mas suas formas de manifestação eram diferentes das existentes na sociedade moderna.

Com a dissolução das formas de organização e funcionamento da sociedade feudal (trabalho servil, capital existente na forma de troca de mercadorias), as forças incontroláveis do capital vão se solidificando. Surge um capital diferente do *capital comercial* antes existente. É nesse

2. O uso da expressão "obra máxima", para nos referimos ao "*Para além do capital*", leva em consideração que essa obra é resultado de um estudo de aproximadamente 25 anos, o qual culmina na escrita desse livro, que contém discussões de outros textos publicados por Mészáros anteriormente, como é o caso, por exemplo, dos livros "*A Teoria da Alienação em Marx*", publicada pela primeira vez na Inglaterra, em 1970, e, no Brasil, pela primeira vez, em 1981, pela Editora Zahar (com o título "Marx: a teoria da alienação") e "*O Poder da Ideologia*, de 1988, publicado no Brasil, pela primeira vez, em 2004, pela Boitempo.

3 "O sistema de sociometabolismo do capital é poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que estas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema". (ANTUNES, R. In: MÉSZÁROS, 2002, p. 16)

momento histórico de surgimento do *capital mercantil* que se pode conceber uma forma mais plena do *Sistema Sociometabólico do Capital*. A partir daí o capital inicia sua fase mais completa de desenvolvimento, que está posta em sua forma industrial, na qual se tem o predomínio da produção de mercadorias através do uso de máquinas, bem como o predomínio do lucro. Segundo Mészáros (2002),

> As unidades básicas das formas antigas de controle sociometabólico eram caracterizadas por um grau elevado de *auto-suficiência* no relacionamento entre a produção material e seu controle. Isto se aplica não apenas às comunidades tribais primitivas, mas também à economia doméstica das antigas sociedades escravistas e ao sistema feudal da Idade Média. Quando esta auto-suficiência se quebra e progressivamente dá lugar a conexões metabólicas/reprodutivas mais amplas, já estamos testemunhando o vitorioso avanço do modo de controle do capital, trazendo consigo, no devido tempo, também a difusão universal da **alienação** e da **reificação** (MÉSZÁROS, 2002, p. 101; grifos nossos).

Ao se liberar da *autossuficiência* predominante na relação produção/consumo, produção/controle a que antes estava submetido (nas sociedades antiga e medieval), o capital consegue extrair trabalho excedente do trabalhador de forma competente, como nunca antes foi possível. Nessa nova forma de organização social, a capitalista, o capital busca driblar – a qualquer custo – todo e qualquer obstáculo que encontra. Nas palavras de Mészáros (2002, p. 103): "tudo o que se puder imaginar como extensão quantitativa da força extratora de trabalho excedente corresponde à própria natureza do capital, ou seja, está em perfeita sintonia com suas determinações internas".

A partir da citação, notamos que Mészáros alerta para o fato de que, com o acentuado avanço do controle do capital sobre a relação entre a produção material da vida e o seu próprio controle, a alienação e reificação serão universalmente difundidas, conforme os termos do próprio autor.

Nessa dimensão, a alienação e a reificação estão intrinsecamente relacionadas ao modo como se processa o *Sistema Sociometabólico do Capital,* que, para Mészáros (2002), desenvolve-se por meio das personificações do trabalho e do capital. Sabemos que cada forma histórica tem seu

modo próprio de sociabilidade e, portanto, personificações adequadas a essa sociabilidade. Em se tratando da sociedade capitalista, as relações que o homem estabelece, tanto com a natureza como com seus pares, não podem ser estáveis, haja vista que a produção irracional de mercadorias e o lucro são colocados acima de qualquer coisa. Analisando o potencial das personificações do capital, Mészáros aponta:

> Sob o sistema do capital estruturado de maneira antagonista, a verdadeira questão é a seguinte: qual é a classe dos indivíduos que realmente produzem a 'riqueza da nação' e qual a que se apropria dos benefícios dessa produção; ou, em termos mais precisos, que classe de indivíduos deve ser confinada à função subordinada da *execução* e que indivíduos particulares exercem a função de *controle* – como 'personificações do capital', na expressão de Marx (MÉSZÁROS, 2002, p. 68).

As personificações do capital alienam o homem da sua condição humana, já que ele próprio é concebido apenas como um "meio" para se atingir os interesses do capital, que, como sinalizamos anteriormente, estão voltados à extração da força de trabalho de forma intensa, não importando o que isso poderá acarretar à vida daqueles que produzem a riqueza dessa sociedade, os trabalhadores.

Desse modo, o trabalho, que é, para Marx, a categoria elementar capaz de propiciar o pleno desenvolvimento do homem, torna-se, neste cenário do sistema capitalista, uma atividade intensamente alienada e alienante, à medida que o próprio homem (trabalhador) não entende o sentido daquilo que produz e não percebe o sentido da sua atividade no processo da produção. Nas palavras de Mészáros,

> O trabalho, que deveria ser uma propriedade *interna*, ativa, do homem, se torna *exterior* ao trabalhador devido à alienação capitalista ('o trabalho é **externo** ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser [...] O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] A alienação transforma a atividade espontânea no "trabalho forçado", uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber,

> procriar), e com isso 'o animal se torna humano, e o humano, animal' (MÉSZÁROS, 2006, p. 146).

O trabalho, de acordo com Lukács (2013a) e Mészáros (2002, 2006), na esteira de Karl Marx, é ontologicamente necessário para o desenvolvimento do homem, sendo a atividade responsável por possibilitar a transformação da natureza pelo homem, de modo a se constituir a esfera da sociabilidade. No entanto, com o sistema de produção tal como está organizado, ele não consegue cumprir essa função. Assim, entendemos que alternativas são imprescindíveis para chegarmos ao trabalho como, de fato, ele pode e deve ser realizado pelo ser humano.

No intuito de pensarmos em alternativas e/ou possibilidades para o trabalho, é preciso compreender que o trabalho que o homem vem realizando perdeu a sua característica mais importante, conforme apregoava Marx: a de *mediação de primeira ordem*. Em seu livro "*A teoria da alienação em Marx*" (2006), Mészáros nos mostra que a *mediação de primeira ordem* seria a única forma possível de o homem se relacionar com a natureza e com o próprio homem, transformando essa natureza e construindo uma "segunda natureza", ou seja, a sociedade, de modo significativo e positivo. O trabalho, enquanto *mediação de primeira ordem*, seria a atividade fundamental para que os homens pudessem suprir suas necessidades (reais necessidades e não "necessidades" falsas), tendo condições de se liberar para outras atividades.

O trabalho, que, para Marx, é a *automediação* fundamental entre natureza-natureza (ao se considerar a totalidade do homem e tendo-se esse como parte da natureza, ele também é natureza) e homem-natureza, passa a ser, sob o *Sistema Sociometabólico do Capital,* na realidade, uma *mediação de segunda ordem*. A *mediação de segunda ordem* é entendida, a partir de Mészáros, na sua contraposição às *mediações de primeira ordem*; isso quer dizer que no sistema do capital as *mediações de primeira ordem* são interrompidas, dando lugar às *mediações de segunda ordem*, as quais privam o homem das suas possibilidades de desenvolvimento e, portanto, da humanização que lhe é imanente, mas que só se realizará de acordo com condições históricas favoráveis. Segundo Mészáros,

> As ***mediações de segunda ordem do capital*** – ou seja, os meios alienados de produção e suas 'personificações'; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles (MÉSZÁROS, 2002, p. 71, grifo nosso).

A preponderância das *mediações de segunda ordem* em detrimento das *mediações de primeira ordem* faz com que o ser humano se distancie cada vez mais da sua própria condição humana, privando-se do acesso aos produtos que ele mesmo produziu, em particular, e, especialmente e de modo mais amplo, das conquistas objetivas da humanidade. Desse modo, as relações que o homem estabelece, seja no seu trabalho e/ou nas suas relações com os seus semelhantes, tornam-se cada vez mais desprovidas de sentido para a sua vida. Em outras palavras: o homem é alienado do produto do seu próprio trabalho e, portanto, de si mesmo. E estando ele alienado do produto de seu trabalho e também de si próprio, conforme Marx e Mészáros, o homem está alienado do próprio gênero humano.

No sistema do capital, o ser humano é tratado como "coisa", e visto como produto, ora na posição de trabalhar em prol da reprodução do sistema, ora como consumidor dele. Desse modo,

> a alienação humana foi realizada por meio da transformação de todas as coisas 'em objetos **alienáveis**, vendáveis, em servos da necessidade e do tráfico egoístas. A venda é a prática da alienação. [...] A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da 'vendabilidade' (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em 'coisas', para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a 'reificação' das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em 'indivíduos isolados' (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, 'em servidão à necessidade egoísta', fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade (MÉSZÁROS, 2006, p. 39, grifo do autor).

Em um sistema em que o homem é tratado como mero "objeto" para suprir as necessidades criadas pela lógica imposta por esse próprio sistema, ou, como apontamos anteriormente, o trabalhador é concebido apenas como um "meio" para se atingir as necessidades do capital, as características próprias desse homem – e que, portanto, deveriam ser primadas – passam a ser relegadas. Nessa perspectiva, precisamos estar atentos aos elementos/aspectos que contribuem positivamente para o desenvolvimento do homem como, de fato, um *ser humano*, bem como àqueles elementos que, por outro lado, constituem a alienação desse ser.

Na acepção marxiana, o trabalho é concebido como sendo a categoria que possibilita ao ser humano desenvolver sua natureza e potencializá-la. Para Marx, nos termos de Mészáros,

> o homem, parte específica da *natureza* (isto é, um ser com necessidades *físicas* historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* a fim de se manter, a fim de satisfazer essas necessidades. Contudo, ele só pode satisfazer essas necessidades primitivas criando *necessariamente,* no curso de sua satisfaço por meio da sua atividade produtiva, uma complexa hierarquia de necessidades *não-físicas*, que se tornam assim condições igualmente necessárias à satisfação de suas necessidades físicas originais. As atividades e necessidades humanas de tipo 'espiritual' têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas de intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas (MÉSZÁROS, 2006, p. 79).

Nesse sentido, o trabalho, para superar a alienação, deve ser uma atividade que humanize o homem e esteja relacionada à satisfação de suas necessidades essenciais. Portanto, o trabalho, tal como é realizado no sistema capitalista, não permite ao homem essa condição, mas, ao contrário, sujeita-o a mais brutal alienação.

Ao tratar da questão da alienação, no seu livro *"A teoria da alienação em Marx"* (2006), Mészáros sublinha que a organização dos homens, pelo trabalho, na sociedade capitalista, realizada preponderantemente de forma isolada e parcial, "não pode realizar adequadamente a função de *mediação* entre o homem e a natureza, porque 'reifica' o homem e suas

relações e o reduz ao estado da natureza animal" (MÉSZÁROS, 2006, p. 80). Assim, perde-se a perspectiva do homem como integrante do gênero humano, tendo em vista que esse homem é reduzido a sua mera individualidade, que é entendida em termos restritos, muito mais voltados à sobrevivência de cada um do que à realização dos homens enquanto pertencentes à humanidade. Dessa forma, o trabalho, em vez de possibilitar a 'autorrealização' do homem enquanto um 'ser genérico' aliena-o dessa condição. Em outras palavras, a atividade produtiva sempre é alienada quando se aparta do modo adequado[4] de mediar as relações entre o homem e a natureza, ou seja, a relação sujeito-objeto, levando esse sujeito (o ser humano) a ser reabsorvido pela *natureza*, tornando-se o homem, pois, distante da sua condição de ser humano 'genérico'.

Marx, já nos *Manuscritos Econômicos de Paris*, de 1844 (2004), faz críticas severas à alienação da atividade produtiva e à reificação do homem, tão dominantes no sistema capitalista. Nesse sentido, vale destacar, de acordo com Mészáros, que o filósofo alemão não é defensor do retorno do homem à "natureza" e as suas necessidades primeiras, voltando-se, sim, para a questão da "plena realização da *natureza do homem*", o que só é possível através de uma atividade humana automediadora (MÉSZÁROS, 2006). Nos termos de Mészáros,

> A relação entre o homem e a natureza é 'automediadora' num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que se media consigo mesma no homem. E em segundo lugar, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, a *natureza medeia a si mesma com a natureza*; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social – *o homem medeia a si mesmo com o homem* (MÉSZÁROS, 2006, p. 81).

4. A expressão "modo adequado" é empregada no sentido de enfatizar que o trabalho deve ser uma mediação que humanize o homem, aliás, é ele a mediação fundante do ser social e a mediação que funda todas as outras mediações que o homem estabelece com os outros seres humanos.

A atividade humana automediadora nada mais é que a chamada "*mediação de primeira ordem*", ou seja, a mediação necessária para que o homem seja capaz de transformar beneficamente a natureza para seus fins próprios, fins esses que devem contemplar as necessidades reais da humanidade como um todo e não necessidades "criadas" a fim de beneficiar apenas uma classe social, a burguesa, ou um ou outro indivíduo dessa classe.

O ser humano é concebido, nesse sentido, como o único ser capaz de transformar a natureza, criando a sua "segunda natureza", que é a socialidade. Mas essa transformação pode ser, ou não, positiva, pode ou não elevar o homem ao seu grau máximo de potencialidade. Em se tratando da sociedade capitalista, na qual o homem é *coisificado*, devido à supremacia das *mediações de segunda ordem* (alienadas e alienantes), as transformações que a natureza sofre por parte do homem chegam a ser destrutivas e até mesmo prejudiciais à própria humanidade. Tomando esse como um dos principais problemas a ser superado, Mészáros afirma que Marx compreende a meta da história humana no sentido da

> *imanência* do desenvolvimento humano [...], ou seja, como a realização da 'essência humana', da 'humanidade', do elemento 'especificamente humano', da 'universalidade e liberdade do homem' etc., por meio da 'auto-atividade prática do homem' [...]. O homem, como o 'ser automediador da natureza', tem de desenvolver – por intermédio da dialética objetiva de uma complexidade crescente das necessidades e objetivos humanos – de acordo com as leis objetivas mais fundamentais da ontologia, das quais – e isso é de importância vital – seu próprio papel mediador ativo é uma parte essencial (MÉSZÁROS, 2006, p. 111).

Na concepção marxiana, defendida por Mészáros (2006), o desenvolvimento humano, a essência humana não podem ser fixados, dado que esses filósofos entendem que a história humana se constrói de acordo com as possibilidades concretas (que têm sua base na atividade produtiva – no trabalho) de determinada sociedade, em determinado contexto histórico. À medida que a história está sempre em processo, as mediações que os homens estabelecem – com a natureza e entre si – e podem vir a estabelecer não são predeterminadas, pois elas também dependerão das condições

reais de existência do conjunto dos homens. Isso significa que as mediações alienadas que preponderam nas relações estabelecidas pelos homens, nessa sociedade, não são eternas. Assim como elas aparecem com força num determinado período da história da humanidade, elas podem ser superadas!

Isso posto, faz-se necessário pensarmos em alternativas para superação das *mediações de segunda ordem* (alienadas), atentando para a “qualidade” das relações que os homens devem estabelecer com a natureza e entre si, tendo em vista as *mediações de primeira ordem*, as quais possibilitarão que os homens se tornem, efetivamente, seres *humanos*.

A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE (DES)HUMANIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Na busca de contribuir com a superação das *mediações de segunda ordem* (alienadas), apontaremos aqui a importância da mediação da educação no processo de humanização dos indivíduos.

Para Mészáros (2006), a partir da teoria marxiana, os sentidos (olfato, paladar, tato, audição, visão) só se tornam, de fato, *humanos,* quando a natureza vai se tornando humanizada, ou seja, quando o homem, ao se relacionar com a natureza e com os outros homens, cria a sociedade. Assim, fica claro que é no âmbito da sociedade que os sentidos humanos vão se tornando cada vez mais sociais e refinados. Nesse processo, a educação é uma mediação indispensável, pois cabe a ela reproduzir no indivíduo parte daquilo que foi construído pela humanidade (gênero humano) ao longo do processo histórico. Por ter essa função, Lukács (2013b) e Mészáros (2006) concordam que a educação é responsável por estabelecer a mediação entre o indivíduo e o gênero humano. Ao se apropriar de elementos que constituem o gênero humano, o indivíduo (singular) se torna parte desse gênero humano. E vale destacar que é nessa relação de mediação entre indivíduo (singular) e humanidade (geral), estabelecida pela educação (particular), que o indivíduo constitui a sua individualidade; ou seja, o indivíduo é sempre um ser único, mesmo que se aproprie de características da humanidade das quais outro indivíduo também se apropriou.

De acordo com o que pontuamos anteriormente, podemos afirmar que, sem a mediação da educação, não é possível a continuidade da humanidade. Nessa direção, estamos falando da educação no sentido

geral (ontológico), ou seja, em qualquer sociedade e tempo histórico e independentemente de onde ela ocorra (família, igreja, partido político, grupo de amigos etc.).

Na concepção marxiana, fica claro que o indivíduo (singular) não nasce dotado de uma "essência humana". Ao contrário, para se tornar humano, ele precisa se relacionar com o gênero humano (generalidade). Ele não pode viver isolado, sem estabelecer mediações com outros homens. Assim, por meio das atividades realizadas pelos indivíduos singulares é que a generalidade neles se concretiza. Do mesmo modo, e dialeticamente, o universal só existe no singular e pelo singular. Sendo assim, a singularidade e a generalidade são polos contraditórios de uma mesma e única relação, na qual continuamente esses dois polos se transformam um ao outro. Isso só é possível porque entre a singularidade e a generalidade está a mediação da particularidade.

A categoria da particularidade recebe atenção especial de G. Lukács na sua obra "*Estética 1: La peculiaridad de lo estético*" (1982). Ainda que, nesse texto, o filósofo húngaro tenha como eixo central de discussão a questão da estética, ele trata da mediação do particular (singular-particular-geral) de modo a nos ajudar a elucidar a sua importância. Antes de tudo, Lukács enfatiza que essas categorias: singularidade, particularidade e generalidade são objetivas, que existem na realidade antes mesmo de os homens conseguirem pensar sobre elas. Nas palavras do autor:

> hay que comprender además que también la conexión de esas categorías es un proceso elemental determinado por la objetividad. Esto es: que los hombres – como em tantas otras categorías esenciales – las han puesto em la base de su práctica y del pensamiento, la percepción, etc., basados en ella [...] (LUKÁCS, 1982, p. 200).

O excerto anterior nos possibilita entender que mesmo que não compreendamos, pela consciência, a relação existente entre essas categorias (singularidade-particularidade-generalidade), tal relação ocorre na realidade. Compreender essa relação nos possibilita captar não só como a singularidade (e a individualidade) se estabelece a partir da generalidade, nem só como a singularidade influencia a generalidade, no

geral, por meio da particularidade; possibilita entender, além de tudo, a realidade da qual fazemos parte, de modo a podermos nos orientar para transformá-la.

No texto "*As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*" (2007), Lukács aponta como Marx superou o materialismo mecanicista de Feuerbach, que via apenas o "indivíduo humano isolado", de um lado, e, de outro, um "gênero humano mudo", de modo a relacionar os indivíduos apenas no plano natural. De acordo com Lukács,

> Tarefa de uma ontologia materialista tornada histórica é, ao contrário, descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que **o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade,** realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero, nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido, não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam de modo 'mudo'; é mostrar que tais exemplares, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade (convertida em individualidade) com o gênero humano (convertido neles em algo consciente de si) (LUKÁCS, 2007, p. 239-40, grifos nossos).

Com esse trecho de Lukács, chegamos a um ponto importante da nossa discussão: *o homem é, ao mesmo tempo, produtor e produto da sociedade*. Como já vimos, a partir de Mészáros, Marx explicita que o trabalho é a categoria fundamental capaz de propiciar o pleno desenvolvimento do homem, tendo em vista que é ele a atividade responsável pela transformação da natureza pelo homem, de maneira a possibilitar a esse homem não só suprir as suas necessidades, mas também criar "coisas", que vão para além do âmbito do "reino da necessidade". Nesse sentido, destacamos: ao realizar o trabalho, o homem **produz** a sociedade, **produz** a história, além de se (auto)produzir enquanto um autêntico humano. Por outro lado, como bem asseverou Marx: "Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias

de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 1978, p. 329). Assim sendo, os homens produzem a história, mas são, ao mesmo tempo, **produtos** dela, mais especificamente, **produtos** da sociedade da qual fazem parte.

Sob esse aspecto – os homens são produtos e produtores da sociedade –, e tendo em vista a relação entre singularidade-particularidade-generalidade, é preciso atentar para o seguinte: se vivemos em uma sociedade regida pelo capital, na qual o trabalho é alienado, e, portanto, como já tratado anteriormente, as mediações estabelecidas entre os homens e a natureza e entre os próprios homens são, prioritariamente, *mediações de segunda ordem* (alienadas), que tipo de individualidade prepondera nessa sociedade? Para que os homens estão sendo formados? Para que tipo de sociedade? A nosso ver, ao tratarmos da educação como mediação imprescindível para a continuidade da humanidade, não podemos deixar de considerar essas questões, que devem ser norteadoras de qualquer discussão que tenha como preocupação pensar em como contribuir para a transformação radical da sociedade capitalista.

Antes de tentarmos delinear um caminho de respostas a essas questões, vale enfatizarmos que o indivíduo (singular), que é diferente de qualquer outro indivíduo, também é, ao mesmo tempo, portador de uma generalidade, ou seja, de características que o assemelham a qualquer outro indivíduo. E isso só é possível porque a relação entre a singularidade e a generalidade é uma relação de mediação; ou seja, a singularidade e a generalidade se constituem e se expressam a partir da particularidade.

De acordo com Almeida (2001):

> Por isto, a singularidade e a generalidade, embora sejam estados do Ser, devem ser compreendidas no seu movimento de negação recíproca. O singular nega o geral, mas está presente nele e, por outro lado, a generalidade estabelece a negação da singularidade, porém, só se realiza por meio dela. A negação recíproca entre a singularidade e a generalidade é a particularidade; ela é o movimento que relaciona o singular com o geral. (ALMEIDA, 2001, p. 71).

Tendo em vista que não existe o indivíduo sem o gênero, nem este sem aquele, mas que ambos se expressam a partir da mediação da

particularidade, voltamos às questões que colocamos: que tipo de individualidade prepondera na sociedade capitalista, regida preponderantemente por mediações alienadas? Para que os homens estão sendo formados? Para que tipo de sociedade?

Dados os limites deste texto, buscaremos trazer, brevemente, algumas questões que entendemos ser de suma importância para a compreensão de como a educação tem contribuído, hoje, para formar as individualidades e corroborar a continuidade do gênero humano. Desse modo, passamos a tratar da educação, a partir daqui, não só na sua dimensão ontológica (em qualquer sociedade e tempo histórico), mas a partir do substrato capitalista de produção social, ou seja, sinalizaremos a função social da educação na sociedade atual.

Como discutimos anteriormente, a partir de Mészáros, na sociedade capitalista, o trabalho – atividade que permite ao homem transformar a natureza para suprir as suas necessidades – é alienado (trabalho assalariado), uma vez que as relações que os homens estabelecem na esfera produtiva se dão a partir da divisão de classes, em que, de um lado, temos os indivíduos que produzem toda a riqueza necessária à humanidade, mas não se apropriam disso; e, de outro lado, temos os proprietários dos meios de produção, que vivem da exploração da força de trabalho dos demais.

Se a base da organização da sociedade, o trabalho, se estabelece de forma alienada, a educação, como mediação necessária a transmitir aos homens conhecimentos, habilidades, valores necessários à vida em sociedade e, portanto, à continuidade do gênero humano, de um modo ou de outro, também vai expressar essa alienação. Consideremos alguns aspectos: a) em uma sociedade fundada na divisão de classes, em que os interesses do capital se sobrepõem aos interesses da humanidade, como a educação, em sua totalidade, pode ser desprovida da atribuição de formar homens e mulheres que possam contribuir para a continuidade da lógica capitalista?; b) se a maior parte daqueles que vivem nesta sociedade não tem acesso às condições materiais mínimas para viver com dignidade (se alimentar adequadamente, ter um lar, vestir-se etc.), como o conjunto dos homens vai se apropriar de conhecimentos, habilidades que o possibilitem organizar-se para além desse tipo de sociabilidade?; c) numa sociedade desigual, como promover a universalização da educação?

Considerando o terceiro aspecto, sobre a universalização da educação, vale reportamo-nos a consideração de Emir Sader, no Prefácio ao livro "*A educação para além do capital*", de Mészáros (2005, p. 17), quando esse diz: "digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação". E continua: "Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação". A partir disso, podemos dizer que não é possível universalizar a educação nesta sociedade. Por outro lado, é notório, nos discursos educacionais, sejam eles provenientes de documentos legais – como a LDB 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica –, de textos e comunicações de teóricos da educação, da mídia etc., que há uma defesa da universalização da educação (escolar), mais propriamente, neste caso, da universalização do ensino, de modo a relacionar a universalização da educação com a reforma da sociedade; ou seja, trata-se de uma defesa reformista, que concebe a educação como um meio para se corrigir algumas mazelas sociais, sem alterar a estrutura da sociedade. Conforme Mészáros:

> [...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Esse excerto não só deixa claro que qualquer reforma educacional se volta para a manutenção da sociedade capitalista, visto que pretende "corrigir" alguns problemas dessa sociedade, sem, no entanto, alterar a sua base, como, ainda, nos alerta para o fato de que, se defendemos um novo tipo de organização social (o comunista), não podemos compartilhar de um

projeto de educação reformista. Ainda nas palavras de Mészáros: "Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa" (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Como vimos, nesta sociedade, a educação, tal qual o trabalho, não pode ser universalizada. Nesse sentido, chegamos a um outro ponto, que nos remete a uma das questões que consideramos aqui[5], a educação, nesta sociedade, terá suas funções relacionadas aos interesses particulares da sociedade de classes; ou seja, a formação da classe trabalhadora não poderá ser a mesma formação do burguês, uma vez que cada qual terá sua função na organização do trabalho, devendo ter conhecimentos, habilidades muitas vezes distintos, ainda que, sempre, convergindo com os interesses do capital.

Nesse caso, entendemos, grosso modo, que a atribuição principal da educação é formar mão de obra adequada para dar conta das mudanças na esfera da produção. Assim, cabe aos homens e mulheres da classe trabalhadora receber uma educação que lhes forneça subsídios para desempenhar bem as suas tarefas na atividade produtiva (trabalho) ou, ainda, em qualquer outro tipo de atividade remunerada (vendedor, motorista, professor etc.); por outro lado, e de modo distinto, a educação para a classe burguesa, em resumo, deve se voltar à gestão do processo produtivo, para garantir o "bom andamento" da lógica do capital. Mas, de todo modo, todos os indivíduos desta sociedade devem ter um tipo de educação que faça com que se apropriem dos interesses do capital como seus próprios interesses. Em outras palavras: a educação deve contribuir sobremaneira para formar seres conformados com o modo de produção social do qual fazemos parte. Nesse sentido, concordamos com Mészáros, quando ele diz:

> [...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no

5. Questão a) "em uma sociedade fundada na sociedade de classes, em que os interesses do capital se sobrepõem aos interesses da humanidade, como a educação, em sua totalidade, pode ser desprovida da função de formar homens e mulheres que possam contribuir para a continuidade da lógica capitalista?"

> sentido verdadeiramente amplo do termo *educação,* trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

O(s) indivíduo(s), ao se conformar com o a sua função, nesta sociedade, como se só fosse capaz de realizá-la e nada mais, convence-se de que ele é o *problema*. É muito comum, por exemplo, ouvirmos pessoas da classe trabalhadora dizendo: "eu trabalho com isso porque não estudei. Não sirvo para estudar"; "Eu não consigo aprender"; "Eu não vou estudar; nasci para trabalhar"; e, pior, "Fulano 'se deu bem' (se reportando a alguém financeiramente bem sucedido) porque é inteligente, esforçado". Esse tipo de discurso, bem o sabemos, é difundido pela própria escola, pela mídia, pelas propagandas em geral, enfim, nos mais diversos âmbitos da sociedade.

Inferimos que o fato de tantas pessoas, nesta sociedade, se convencerem de que o indivíduo é o responsável em última instância pelas funções que exerce na sociedade (quando ele, na maioria das vezes, não tem opções), e pelo seu fracasso (ou êxito), está diretamente relacionado à falta de compreensão da relação dialética entre singularidade-particularidade-generalidade. Entendemos, tendo esse caso como exemplo, que isso reflete um modo de conceber o indivíduo como isolado da sociedade, além de não se considerar o gênero humano, mas só a sociedade datada (neste momento histórico), como se ela fosse a própria generalidade. Em outras palavras: só se considera os polos extremos da relação singularidade-particularidade-generalidade, e, claro, isoladamente, já que não se considera a mediação da particularidade. Isso significa que a singularidade e a generalidade são entendidas na forma como costumam aparecer imediatamente aos sentidos humanos, sem as devidas mediações; ou seja, a singularidade é tida como as expressões mais corriqueiras dos indivíduos, como e o que ele vê, ouve, sente etc.; por outro lado, a generalidade é subsumida, sendo "substituída" pela sociedade. Explicando de outro modo: a singularidade fica limitada às manifestações mais imediatas da vida do indivíduo (o que ele pensa, do que ele gosta, como ele vê as coisas, o que é verdade para ele etc.) e a generalidade, em vez de ser tomada no seu sentido de expressar

o conjunto de conhecimentos, valores construídos historicamente pelos homens e que os constituem, fica limitada aos interesses da sociedade de classes, como se esses representassem essa generalidade. Com isso, ainda, coloca-se indivíduo e sociedade como polos antagônicos, já que o indivíduo, para se sentir "livre", precisa se afastar da sociedade e como se ela pudesse não existir para o indivíduo e nem ele para ela.

Como destacamos anteriormente, a relação singularidade-particularidade-generalidade compõe uma totalidade. Não existe, assim, individualidade que prescinda da generalidade e vice-versa; assim como ambas, para existirem, precisam da mediação da particularidade. No entanto, nesta sociedade, em que reinam o individualismo, a competitividade, o egoísmo; a realidade e suas relações muitas vezes não são captadas pela nossa consciência, que se limita, como acabamos de dizer, a "compreender" as coisas como elas aparecem imediatamente; ou seja, ficamos restritos ao fenômeno, tomando-o como o "todo", a "verdade".

Não se trata de se rejeitar o fenômeno, ao contrário, trata-se de partir dele para, por meio das mediações necessárias, chegarmos à compreensão da realidade como ela é. Isso é de fundamental importância: sem a mediação da particularidade, não conseguimos captar a totalidade do real; portanto, não nos é possível contribuir com ferramentas adequadas à luta pela transformação da sociedade do capital.

Na perspectiva do que viemos discutindo até aqui, cabe recuperarmos uma das questões que elaboramos, a saber (questão b): *se a maior parte daqueles que vivem nesta sociedade não tem acesso às condições materiais mínimas para viver com dignidade (se alimentar adequadamente, ter um lar, vestir-se etc.), como o conjunto dos homens vai se apropriar de conhecimentos, habilidades que o possibilitem organizar-se para além desse tipo de sociabilidade?*

Compreender essa questão e sua resposta é fundamental. Como já sinalizamos, numa sociedade de classes não é possível a universalização da educação; a educação precisa, via de regra, formar os indivíduos para se conformar e "fazer seus" os interesses do capital. Se na esfera produtiva, que é a base de organização da sociedade, o que predomina é a exploração do homem pelo homem (de uma classe sobre a outra), se a maioria dos homens e mulheres não tem o que comer, vestir e um lugar seguro para se abrigar, como pensar em ler, ouvir música clássica, pintar? E qual o tempo disponível para isso? Aqui, chegamos a três aspectos que devem

ser considerados: primeiro – o homem precisa comer, beber, dormir, ou seja, suprir suas carências físicas, biológicas, para realizar qualquer atividade de modo adequado; segundo – o homem, para estudar, fruir a arte, precisa ter acesso à música, livros, arte em geral; terceiro – a sociedade em que vivemos é cindida em classes, uns poucos se apropriam da maior parte daquilo que é produzido pela maioria e que se apropria de quase nada, mas, como tratamos aqui, essa é uma condição desta sociedade, a capitalista; não é algo natural. Por isso, é passível de superação!

Até aqui tratamos da preponderância das *mediações de segunda ordem do capital* (alienadas) em detrimento das *mediações de primeira ordem* (necessárias à humanização), de modo a destacar a necessidade de superação das mediações alienadas, o que possibilitará a efetiva humanização dos homens. Na perspectiva de contribuir com tal intento, apontamos a importância da mediação da educação no processo de humanização dos indivíduos. Mas ao tratar da educação na sociedade capitalista, podemos dizer que ela exerce, em grande medida, uma mediação alienada, visto que atua para (com)formar nos indivíduos os interesses do capital e não interesses coletivos.

Entretanto, entendemos que a educação, assim como qualquer outro complexo societal, processa-se num movimento que é sempre contraditório. Sendo assim, ainda que apresente limites para romper com a lógica do capital (dados os limites deste texto, só pudemos sinalizar alguns), a educação também apresenta algumas possibilidades: uma delas está na qualidade de mediadora (particularidade) entre a singularidade (formação da individualidade) e a generalidade. Em outros termos: a educação, quando leva a singularidade à superação do imediatismo das relações sociais, ao relacioná-la à generalidade, possibilita que o indivíduo se aproprie de elementos do gênero humano, podendo se tornar mais humanizado (aqui cabe uma ressalva: usamos o termo *"poder" se tornar mais humanizado*, pois consideramos que cada indivíduo apropria-se do conhecimento de uma forma, que pode ou não confluir com a compreensão do real; assim como a forma de se transmitir os conhecimentos também tem, sempre, consciente ou inconscientemente, um viés de classe).

Nessa perspectiva, a educação deve contribuir para que os indivíduos compreendam a realidade, de modo a entender as particularidades da sociedade da qual são partes integrantes, as quais possibilitam

depreender, inclusive, estratégias de luta para superação da lógica de organização dessa própria sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, aqui, discutir a importância da categoria da mediação para a formação humana, abordando, ainda que de modo sumário, como a mediação da educação, em geral, pode contribuir para a luta pela transformação radical da sociedade capitalista.

Para tanto, tratamos da mediação a partir dos estudos do filósofo István Mészáros, que contribui para entendermos que, nesta sociedade, as relações que os homens estabelecem com a natureza (o trabalho) e as relações sociais se efetivam, preponderantemente, por meio de *mediações de segunda ordem* (alienadas), que é o que ocorre, inclusive, no caso da educação – como com qualquer outro complexo social.

A compreensão da *mediação de segunda ordem* possibilita perceber os limites da sociedade capitalista para a humanização; entretanto, por outro lado, deixa claro que as mediações alienadas são históricas, construídas pelos homens, podendo, assim, ser superadas.

Tendo por objetivo contribuir para a superação das *mediações de segunda ordem*, apontamos a importância da mediação da educação no processo de humanização dos indivíduos, sinalizando que a educação é imprescindível no processo de formação das individualidades, de modo a corroborar, portanto, a continuidade do gênero humano. Para isso, recorremos à categoria particularidade, que estabelece a mediação entre a singularidade (indivíduo) e a generalidade (gênero humano).

A categoria particularidade nos permite compreender a totalidade das relações sociais, de modo a entender o indivíduo sempre como integrante do gênero humano e situado em determinada sociedade, com especificidades, as quais vão influenciar na formação da individualidade. Essa abordagem possibilita pensar o ser humano para além daquilo que ele é, hoje, diante das peculiaridades da sociedade capitalista; ou seja, o foco da nossa preocupação se coloca nas possibilidades do *vir-a-ser* do homem, o qual tem condições de superar o estado individualista e egoísta próprio da sociedade regida pelo capital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L.V. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

ANTUNES, R. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo (SP): Boitempo (Editora da Unicamp), 2002.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel** – Introdução. São Paulo: Boitempo (Editora da Unicamp), 2005.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

______. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. **Marx**. (seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de José Carlos Bruni...(et al)). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (coleção Os Pensadores).

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

______. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

______. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo (Editora da Unicamp), 2002.

LUKÁCS, G. O Trabalho. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013a.

______. A Reprodução. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013b.

______. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. (org., apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

______. **Estética 1** - La peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1982.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SARAMAGO, J. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PARTE 2

CAPÍTULO 5
FILOSOFIA, CULTURA E FORMAÇÃO EM KAREL KOSIK

Pedro Leão da Costa Neto

> *O marxismo não é um materialismo mecânico que pretende reduzir a consciência social, a filosofia e a arte a 'condições econômicas' e cuja atividade analítica se fundamente, por isso, no desmascaramento do núcleo terreno das formas espirituais. Ao contrário, a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.*
>
> Karel Kosik, 1976.

INTRODUÇÃO

Após cinquenta anos da publicação da *Dialética do Concreto*, vinte e cinco anos da desmontagem do socialismo na Europa Oriental e doze anos da morte de Karel Kosik, desde 2010, depois um período de relativo esquecimento, o seu pensamento vem, novamente, atraindo um novo e crescente interesse[1].

Uma das características do conjunto da obra de Kosik é a sua tentativa de estabelecer um diálogo orgânico com a tradição filosófica

1. Entre 1989 e 2010, além das edições tchecas de obras de Kosik, reunindo seus ensaios posteriores a 1989, foram publicadas coletâneas de seus escritos em inglês (1995), francês (2003) e servo-croata (2007); entretanto, desde 2010, é cada vez mais sensível um retorno do interesse por sua obra, foram editados e re-editados uma série de traduções de suas obras: uma coletânea de ensaios em espanhol (2012) e em italiano (2013), a re-edição em italiano de *Dialética do Concreto* (2014), como também alguns livros, dissertações e coletâneas dedicadas à sua obra. Por fim, em 2014 foi realizada em Praga uma conferência dedicada a "Karel Kosik and Dialétics of the Concrete" que reuniu um conjunto de pesquisadores de diferentes países. Os *abstracts* da conferência podem ser consultados em: http://web.flu.cas.cz/kosik/

e cultural do Ocidente; desde seus escritos dos anos 1960 e se prolongando até seus últimos ensaios na passagem do século XX para o XXI, a referência a diferentes aspectos dessa tradição é uma constante. Ao lado da obra de Marx e da tradição marxista (Lukács, Goldmann, Marcuse, entre outros) é constante um recurso a grande tradição filosófica, desde os gregos antigos, passando pela filosofia do renascimento e a filosofia clássica alemã (em particular Schelling e Hegel) até a fenomenologia contemporânea (em particular Husserl e Heidegger). Uma igual presença são grandes nomes da literatura universal (Goethe, Brecht e Kafka) e da literatura tcheca dos séculos XIX e XX (entre outros, os poetas Karel Hynek Macha, Jan Neruda e o escritor Jaroslav Hašek). A utilização destas amplas e variadas referências não é apenas um recurso de erudição, ela está associada a uma tentativa de problematização crítica dos problemas postos pelas diferentes conjunturas históricas em que viveu. Cabe, entretanto, destacar se, por um lado, nos anos 1960, as referências filosóficas são bem mais presentes, nos seus ensaios a partir dos anos 1990 o recurso a literatura e a tradição ensaística, como forma de tematizar os diferentes problemas da contemporaneidade, é cada vez mais visível e intenso. O objetivo que nos propomos em nosso artigo é justamente, a partir de uma reconstrução de sua trajetória intelectual, identificar alguns aspectos do seu diálogo com a filosofia e a cultura e sua eventual atualidade.

Para isso, em um primeiro momento procuraremos situar o seu pensamento no interior do marxismo no leste tcheco no século XX e depois analisaremos alguns aspectos da sua obra.

O MARXISMO TCHECO NO SÉCULO XX

Para fins analíticos é possível identificar seis diferentes períodos no desenvolvimento do marxismo tcheco ao longo do século XX[2]:

---

2. A presente periodização foi elaborada a partir das sugestões de Leszek Kołakowski sobre o desenvolvimento do marxismo na Europa Oriental, em seu livro *Główne Nurty Marksizmu* (Correntes Principais do Marxismo), no qual ele identifica os períodos 1945-1949; 1949-1955; 1955-1968 (KOŁAKOWSKI, 1988, p. 923)para uma reconstrução histórica da situação da filosofia marxista na Tchecoslováquia no século XX, cf. (PAGANINI, 1978; ZANARDO, 1974; ZUMR, 1963a).

i) 1917/1918-1945: da criação do estado tchecoslovaco, a partir do colapso do império Austro-húngaro, até o final da II Guerra Mundial.[3] Ao contrário, dos outros países da Europa Oriental, a Tchecoslováquia era a única democracia parlamentar e contava com um partido comunista legal que, então, era um dos maiores partidos comunistas da Europa. A situação filosófica e nas universidades estava caracterizada pela hegemonia de pensadores estranhos ao marxismo. Na vida intelectual, nas décadas de 1920 e 1930, por um lado se fazia sentir a forte presença da figura do presidente da República Tchecoslovaca, o filósofo Thomas Masaryk, influenciado pelo positivismo; por outro lado existiam em Praga duas importantes instituições intelectuais: o *Círculo Linguístico de Praga*, expressão do estruturalismo linguístico e o *Círculo Filosófico de Praga,* da fenomenologia husserliana. O pensamento marxista estava representado, antes de tudo, no mundo cultural. Entre seus principais nomes podemos destacar o representante do surrealismo Karel Teige, o poeta surrealista Vítěslav Nezval, o escritor, dramaturgo e cineasta Vladislav Vančura (que foi expulso do PCT em 1928), o historiador e musicólogo Zdeněk Nejedlý, o jornalista, crítico literário e de teatro Kurt Konrad - crítico do estruturalismo tcheco - e pelo também jornalista, crítico literário e teórico marxista Eduard Urx, que deixou diversos escritos sobre filosofia e filosofia tcheca. Entre os filósofos marxistas do pré-guerra devem ser nomeados Ludvík Svoboda, estudioso da filosofia antiga e que também escreveu sobre a filosofia na URSS e traduziu em 1933 *Materialismo e Empiriocriticismo* e o eslovaco divulgador do marxismo-leninismo Ladislav Szántó. Os anos da Guerra são marcados por uma intensa repressão aos intelectuais de esquerda e as diferentes organizações de resistência ao nazismo, um número significante de intelectuais de esquerda e marxistas irão morrer durante este período, entre eles, Konrad, Urx e Vančura serão assassinados pelos nazistas. Membros de uma geração mais jovem, como por exemplo, Karel Kosik e Radovan Richta foram prisioneiros no Campo de Concentração de Terezín, como militantes da organização ilegal comunista *Předvoj*.

3. Este período pode ser dividido em dois subperíodos ,o primeiro até os acordos de Munique em 1938 e o segundo a partir da ocupação alemã e desmembramento do estado até o final da guerra em 1945.

A situação do marxismo tcheco neste período é bem sintetizada pelo historiador da filosofia Gianni Paganini: “o marxismo, no período antecedente ao segundo conflito mundial, não apresentava um desenvolvimento filosófico de relevo, já que era ligado diretamente a ação política ou se articulava na estética e na filosofia da cultura”. (PAGANINI, 1978, p. 487)

ii) 1945-1948/1949: do final da II Guerra Mundial até a tomada do poder pelos PCT em fevereiro de 1948, este período se caracterizou pela existência de um pluralismo político e cultural que expressava, em certa medida, o prolongamento da situação entre as guerras. No decorrer dos anos, como resultado do acirramento da guerra fria, este pluralismo se restringiu gradualmente. É importante destacar as figuras de Jan Mukarovský, representante do *Círculo Linguístico de Praga*, e Jan Patočka, do *Círculo Filosófico de Praga*, entretanto, alguns representantes da intelectualidade, anterior a guerra se aproximaram do marxismo. Neste período retornou, temporariamente, de Moscou o lógico e filósofo das ciências naturais Arnošt Kolmann. Aldo Zanardo em seu escrito sobre a filosofia marxista na Tchecoslováquia (1945 – 1960) faz a seguinte observação sobre estes anos:

> Se produz, talvez em um modo ainda mais limitado, um estado de coisas não diferente daquele anterior a guerra, quando a reflexão filosófica marxista não tinha propriamente uma autonomia em relação a reflexão e a prática política e a reflexão historiográfica ou literária, e quando a literatura, a arte e a história e a sociologia da literatura constituíam a parte preponderante da cultura marxista (ZANARDO, 1974, p. 370-371).

iii) 1949-1954: da tomada do poder pelos PCT em fevereiro de 1948 até o início do processo de desestalinização, corresponde ao momento de unificação política, cultural e ideológica das “democracias populares”, no qual a síntese filosófica soviética transforma-se em filosofia oficial. Esta transformação ocorreu, em muitos momentos, com o recurso a métodos administrativos e coercitivos. Ao lado de alguns filósofos tradicionais que se aproximaram do marxismo se formou, gradualmente, uma nova geração de pensadores marxistas que irão desempenhar um papel central nos anos sucessivos. Ao lado do ensino da filosofia marxista e

do desenvolvimento da luta ideológica, de grande importância, foram os diferentes projetos de pesquisa voltados a resgatar as tradições democráticas, revolucionárias em diferentes países, assim como do pensamento filosófico em diferentes países da Europa Oriental, projetos estes iniciados neste período e que se estenderam até o período seguinte[4].

iv) 1955-1968: do início do processo de desestalinização à Primavera de Praga. Assim como em outros países da Europa Oriental, também na Tchecoslováquia em um ritmo mais lento, se fizeram sentir os efeitos da desestalinização, incentivados, entre outros acontecimentos pelos XX Congresso do PCUS (1956) e pelo XXII Congresso do PCUS (1961). Como consequência da desestalinização surgiram diferentes correntes filosóficas, algumas das quais evoluíram para posições revisionistas. O período será marcado por uma forte polêmica em torno das concepções revisionistas. Entre os principais representantes da nova geração de filósofos na Checoslováquia, que desempenharam um importante papel neste período, podemos citar: Jindřich Zelený, Karel Kosik e Robert Kalivoda, entre outros.

v) 1969-1989: da Intervenção militar "e início do processo de 'normalização', a Reconstrução capitalista de 1989, caracterizado pela derrota das diferentes correntes revisionistas e afastamento da vida pública ou o exílio de seus principais representantes. Em escala internacional a repercussão dos acontecimentos de 1968 terão graves consequências como a crescente queda de popularidade, em ritmos diferentes segundo os diferentes países, do marxismo e do movimento comunista. No campo da filosofia, o período é caracterizado pela derrota das diferentes correntes revisionistas, continuam a sua atuação Radovan Richta –que tinha apoiado ativamente a política de Dubček- e J. Zelený. Um fenômeno ideológico e patológico colateral, deste período, foi descrito pelo marxista polonês Stanisław Rainko, como "marxismo cortesão": "Um produto marginal será a elaboração de um marxismo degenerado, o 'marxismo cortesão', que vive dos favores e da mesa dos senhores e cujo lema é o total e completo oportunismo, isto é, a falta de qualquer convicção própria e opção valorativa" (RAINKO, 1989, p. 186).

4. Uma análise dos diferentes trabalhos dedicados a esta temática na Tchecoslováquia, assim como da sua importância teórico e metodológica mais geral, nos é dado pelo artigo de Josef Zumr (1963a).

vi) a partir de 1989: como resultado da desmontagem do "socialismo real", a vida política e intelectual passou a ser dominada por uma virulenta retórica anticomunista[5] que como consequência trouxe um forte refluxo do pensamento marxista, tornando-o, por alguns anos, um fenômeno intelectual praticamente marginal.

Uma vez esboçado os principais períodos do marxismo tcheco no século XX, podemos iniciar a nossa análise do pensamento de Karel Kosik.

A FORMAÇÃO INTELECTUAL DE KAREL KOSIK

Karel Kosik nasceu em Praga, em 1926. Em 1943, durante a ocupação nazista, quando ainda frequentava o ginásio, ingressou na organização comunista ilegal *Předvoj*. Preso pela Gestapo em novembro de 1944, permaneceu detido no campo de concentração de Terezín, durante seis meses, até o final da II Guerra Mundial[6]. Após o seu Exame de maturidade, em 1945, ingressou na Universidade Carlos de Praga (1945-1947), aonde foi aluno, entre outros, do célebre fenomenólogo tcheco Jan Patočka. Entre 1947 e 1949 continuou seus estudos universitários nas Universidades de Leningrado e Moscou. Em junho de 1950 concluiu, em Praga, seus exames (Rigorosum) em Filosofia e como disciplina secundária Sociologia, defendendo o seu doutorado sob o titulo Některé otázky lidové demokracie jako zvláštní formy diktatury proletariátu (Algumas questões sobre democracia popular como forma particular da ditadura do proletariado).

Como já observamos em nossa periodização, na Tchecoslováquia, como em outros países da região, a existência de uma tradição intelectual e filosófica estranha ao marxismo representou um obstáculo à sua implantação e consolidação na universidade. Segundo Zanardo, este obstáculo inicial era ainda mais agravado pelas características próprias da filosofia dominante na URSS transplantada para os países da Europa

5. O sociólogo polonês Stanisław Kozyr-Kowalski caracterizou a retórica anti-comunista como: "um instrumento de falsificação da realidade contemporânea e histórica, forma de cegueira e auto-cegueira" (KOZYR-KOWALSKI, 2004, p. 343). Para uma análise da referida retórica, consultar Kozyr-Kowalski, 2004, p. 342ss.

6. Kosik em diferentes ensaios e entrevistas tardias reunidas em diferentes coletâneas (KOSIK, 2003; 2013) retorna recorrentemente a estes anos.

Oriental: "esta cultura filosófica o marxismo, largamente dogmatizado, não soube propor-se como o grande pensamento que é, como um grande polo de atração" (ZANARDO, 1974, p. 371). E por fim, como observou o mesmo autor, a "teoria-divulgação" era claramente privilegiada em detrimento da "teoria-investigação" (ZANARDO, 1974, p. 371).

Foi, portanto, nesta conjuntura intelectual que se desenvolveu a ofensiva teórica e política para implantação do marxismo na vida cultural e universitária tchecoslovaca, ofensiva, acompanhada de uma série de medidas de caráter coercitivos e burocráticos, como já observado anteriormente. A situação se transforma gradualmente, tanto do ponto de vista institucional, com a criação, em 1953, do Instituto de Filosofia da Academia de Ciências da Tchecoslováquia (Filosofický ústav ČSAV) e do início da publicação, por esta mesma instituição, da revista filosófica Filosofický časopis; como do ponto de vista do pessoal, com a adesão de alguns intelectuais e professores tradicionais ao marxismo (Emil Utitz, Ladislav Rieger, Igor Hrušovský, Jiřina Popelová-Otáhalová e Jan Mukařovský, entre outros)[7] e a formação de uma nova geração de intelectuais e filósofos marxistas (Jindřich Zelený, Karel Kosik, Robert Kalivoda, Radovan Richta, Ladislav Tondl, Ivan Sviták e Josef Zumr, entre outros) que irão desempenhar um importante papel na vida intelectual e filosófica da Tchecoslováquia.

Assim como outros membros da sua geração, Karel Kosik se envolveu neste processo e se empenhou ativamente nas tarefas políticas e teóricas do período. Neste ambiente de intensa luta ideológica, Kosik escreveu em 1954 um artigo crítico contra Masaryk, do qual se distanciaria posteriormente (LIEHM, 1970, p. 322).

Ao longo da década de 1950 desenvolveu uma série de estudos relacionados à tradição democrática e revolucionária tcheca do século XIX, cujos resultados foram reunidos numa coletânea de escritos sobre os democratas radicais tchecos (Čeští *radikální demokraté*. Výbor z politických statí z r. 1848-1870) e um livro dedicado democracia radical tcheca do

7. Como observou, certa vez, o sociólogo polonês, Paweł Śpiewak (2012, p. 212), a viragem a esquerda foi algo vivo entre os intelectuais naqueles anos: "O sentimento de comunidade, construído nos fundamentos de uma ideologia progressista baseado nos modelos iluministas, ideologia racional e da reconstrução racional da ordem social, era fortemente vivida nos meios intelectuais, em particular na segunda metade dos anos 40."

século XIX (Česká *radikální demokracie*. Přispěvek k dějinám názorových sporů v české společnosti 19. stoleti), livro este, segundo Josef Zumr, de destacada importância metodológica, foi primeiro trabalho "a investigar e valorizar a corrente jacobina na história moderna tcheca" (ZUMR, 1963a, p. 11). De igual importância é o seu escrito metodológico sobre a história da filosofia como filosofia (*Dějiny filosofie jako filosofie*), apresentado no congresso dedicado a história da filosofia tcheca realizado em 1958 na cidade de Liblice, no qual defendeu a especificidade da história da filosofia como disciplina teórica. Estes últimos escritos de Kosik, entretanto, já anunciavam um novo momento teórico em sua obra.

Após a morte de Stalin, em 1953, e do sucessivo processo de desestalinização posterior à leitura do Relatório de Kruschev, em 1956, Kosik passou a criticar, em uma série de artigos, a síntese filosófica então dominante na União Soviética e nos países da Europa Oriental. Já estavam presentes neste momento alguns temas que iriam marcar a sucessiva reflexão de Kosik, um acentuado interesse pela obra de Hegel e do jovem Marx, pelo pensamento de Heidegger e do marxismo francês. Esta mudança no seu pensamento é indissociável da intensa polêmica filosófica desenvolvida então em diferentes países da Europa Oriental, na qual se enfrentavam: "dogmáticos", "anti-revisionistas" e "revisionistas" de diferentes matizes, que se aproximavam de uma concepção antropológica da filosofia ou de uma filosofia da natureza[8], na Tchecoslováquia essas correntes eram nomeadas correspondentemente "Revisionismo neohegeliano" e "Revisionismo positivista".

No campo cultural, desde meados dos anos 1950 irão ocorrer transformações graduais e que se intensificarão a partir dos anos 1960. Particularmente emblemáticos destas mudanças podemos enumerar, entre outros, dois acontecimentos ocorridos em 1963 o III Congresso da União de Escritores Tchecoslovacos e o famoso Congresso dedicado a Franz Kafka realizado em Liblice[9].

---

8. Infelizmente uma análise deste importante capítulo da história do marxismo na Europa Oriental não seria possível nos limites deste nosso artigo, para seu aprofundamento remetemos aqui a alguns autores que se ocuparam de diferentes aspectos destes debates: Márkus, 1974, p. 113-129; Krajewski, 1966, p. XIV-XIX; Schaff, 1965, p. 11ss.

9. Kosik apresentou neste congresso um trabalho dedicado a "Kafka e Hašek: Hašek contro il 'grande meccanismo'" (KOSIK, 2013, p. 81-92). Anos depois, lembrando deste congresso, em

Entretanto, um dos pontos culminantes destes debates, foi a publicação em 1963 do principal livro de Karel Kosik, *Dialética do Concreto*, a obra que exerceu uma grande influência nos debates culturais tchecoslovacos do período e o tornou mundialmente reconhecido. Jan Patočka, apesar de ressalvas sobre o livro, afirmou: "A filosofia de Kosik [...] é a filosofia tcheca da época atual" (PATOČKA, 1976, p. 146).

Antes de passarmos à análise do livro de Kosik é importante destacar algumas obras, igualmente, representativas do marxismo tcheco dos anos 1960 e as concepções nelas representadas[10]; ao lado de Kosik seria importante, ainda lembrar, os já citados Kalivoda e Zelený, que elaboraram então projetos teóricos distintos.

Enquanto a obra de Kosik guardava uma estreita relação com toda uma tradição filosófica e cultural, em particular com Hegel e a filosofia clássica alemã, com a fenomenologia contemporânea e com Lukács e o marxismo francês e em literatura com Goethe, Kafka e Hašek, entre outros. Kalivoda[11], ao contrário, se filiava a uma tradição crítica à Hegel e ao hegelianismo que recuava a Herbart e ao herbatismo (muito influente durante o século XIX nos países tchecos) com a tradição estruturalista do Círculo Linguístico de Praga e, em particular, Jan Mukařovský; atribuía, igualmente, uma grande importância a longa tradição, do que chama libertinismo (ideal humanístico de liberdade de tipo jacobino) e ao romantismo revolucionário; nas artes privilegiava Karel Teige e a tradição surrealista. Por fim, procurava, igualmente, estabelecer um diálogo ("integração") do marxismo com a Psicanálise. Se por um lado Kosik e Kalivoda valorizavam diferentes versões do humanismo marxista, entre eles havia uma clara distinção no tocante a relação Marx – Hegel, sobre

sua entrevista com Antonio Cassuti, "L'uomo, misura di ogni cosa", observa: "nos anos 1960 (conferência de Liblice) a obra de Kafka era uma ocasião e um pretexto para a crítica e a análise do presente" (KOSIK, 2003, p. 143).

10. Para uma análise da filosofia tcheca nos anos 1960, desde uma análise distinta ao do autor do presente artigo, consultar: Zdeněk Kouřím (1974, p. 52-78): "Sobre el Marxismo Checo".

11. O livro de Robert Kalivoda *La realtà spiritual moderna e il marxismo* (1971) está dividido em três partes: a primeira dedicada ao estruturalismo, a segunda a Marx e Freud (procurando nestes dois artigos estabelecer uma síntese, integração entre estas duas correntes de pensamento e o marxismo), o terceiro está dedicado ao libertinismo e a tradição romântico revolucionária que se constituiria como uma corrente percursora direta da tradição marxista. Para uma extensa análise da obra de Kalivoda veja o artigo anteriormente citado de Kouřím (1974, p. 63-78).

a concepção de arte, assim como, sobre o estruturalismo.[12] Zelený, por sua vez, privilegiava a análise da estrutura lógica de O Capital, atribuindo uma importância ao desenvolvimento da lógica matemática e da teoria das ciências. Em sua relação com a filosofia clássica atribuía uma importância, em particular, a obra de Kant. No tocante as relações com o marxismo destacava a grande importância aos estudos dedicados aos aspectos teóricos da obra magna de Marx, desenvolvidos URSS na esteira das indicações apontadas por Lenin em seu Cadernos Filosóficos[13]. Entretanto, se por um lado estas obras se inserem no interior dos debates travados, tanto na Europa Oriental e Ocidental (polêmica sobre a relação com a tradição e em particular a relação Marx e Hegel, sobre o Jovem Marx e o Marx da Maturidade e sobre o Humanismo marxista, sobre a integração do marxismo com outras correntes teóricas, entre outras), por outro lado estes debates adquiriram um contorno específico na Tchecoslováquia, resultante das tendências teórico-filosóficas existentes nos séculos XIX-XX.

Uma vez analisada a atmosfera intelectual na qual estava inserida o principal livro de Kosik, podemos passar a sua análise propriamente dita.

A FILOSOFIA DE KOSIK EM *DIALÉTICA DO CONCRETO*

A *Dialética do Concreto: Estudo sobre a problemática do homem e do mundo* está estruturada em quatro capítulos, no primeiro capítulo "Dialética da Totalidade Concreta" (KOSIK, 1976, p. 7-54) apresenta os aspectos teóricos e conceituais do seu programa de compreensão e destruição do mundo da pseudoconcreticidade e analisa, em particular, os conceitos de totalidade e práxis, no segundo capítulo "Economia e Filosofia" (KOSIK, 1976, p. 55-136) desenvolve um conjunto de críticas aos conceitos de *Sorge*, h*omo oeconomicus* e fator econômico, como

12. Kosik retorna em sua principal obra à crítica endereçada ao formalismo, nos anos 1930, por Kurt Konrad que caracterizou o estruturalismo como uma falsa e má totalidade (KOSIK, 1976, p. 52).

13. Zelený atribuía uma importância central a estes estudos no interior da conjuntura teórica sucessiva a morte de Stalin: "Recolocar a questão da lógica de *O Capital* [...] permite, na minha opinião, elaborar também alguns critérios uteis para a discussão com as tendências do pensamento marxista presente, que na sua crítica do dogmatismo se manteve na cisão entre a intenção antropológica e cientificista" (ZELENÝ, 1974, p. 12).

exemplos de típicas concepções reificadas do mundo da pseudoconcreticidade, no terceiro capítulo "Filosofia e Economia" (KOSIK, 1976, p. 137-191) Kosik procura retornar aos fundamentos teóricos do projeto marxista, a partir de uma leitura de *O Capital*, por fim, o quarto e último capítulo "Práxis e Totalidade" (KOSIK, 1976, p. 193-229) está dedicado a uma tentativa de sistematização dos conceitos de totalidade, práxis e trabalho para compreensão da situação do homem no mundo. Em sua "Advertência do Autor", Kosik sublinha que o livro deve ser compreendido como um "todo orgânico" no qual os diferentes problemas estão articulados entre si e, portanto, não apenas como uma coletânea de distintos ensaios[14] (KOSIK, 1976, p. 5).

Karel Kosik inicia a sua obra Dialética do Concreto afirmando: "A dialética trata da 'coisa mesma'. Mas a 'coisa mesma' não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um desvio" (KOSIK, 1976, p. 9)[15]. A partir da distinção inicial entre representação e conceito da coisa, nosso autor introduz uma série de distinções correspondentes, entre forma fenomênica da realidade e coisa mesma, entre o mundo da pseudoconcreticidade e a totalidade concreta, entre a falsa consciência e a compreensão real da coisa - duas formas de conhecimento da realidade; desta mesma forma, o conceito de práxis é pensado sob um duplo aspecto: o da "práxis fetichizada dos homens" e da "práxis crítica revolucionaria da humanidade" (KOSIK, 1976, p. 11). Para Kosik, a descoberta da coisa

14. Podemos, entretanto, identificar duas concepções diametralmente opostas sobre a sistematicidade do livro de Kosik; a primeira defendida por Josef Zumr e Lubomir Sochor que o concebem como um todo organizado: Zumr refere-se "a totalidade da composição do livro, cujas partes particulares demonstram-se reciprocamente" (ZUMR, 1963b, p. 200). Sochor por sua vez afirma: "Não é difícil constatar que formalmente a estrutura da obra se baseia sobre a *Fenomenologia do Espiríto* de Hegel e sobre *O Capital* de Marx" (SOCHOR, 1964, p. 189). Uma posição contrária é defendida por Patočka que afirma: "O livro de Kosik não é uma obra sistemática, senão uma série de quatro estudos que pretendem mostrar como os conceitos de práxis e totalidade concreta [...] constituem o verdadeiro fundamento filosófico para a resolução dos problemas da existência, da cultura e da história" (PATOČKA, 1976, p. 137). O próprio Kosik em outro ensaio (A Dialética da Moral e a Moral da Dialética) nos dá uma indicação que pode ser útil, ao referir-se a um outro conjunto de questões observa: "[...] a resposta a esta pergunta exige numerosos elementos mediadores cuja existência e conexão só aparecerão depois de ulterior exposição" (KOSIK, 2013, p. 69).

15. Para manter-se fiel ao original e evitar confusões teóricas desnecessárias, optamos por traduzir "*věc sama*" (*die Sache selbst*) por "coisa mesma" e não como "coisa em si" utilizado na tradução brasileira.

mesma é justamente o problema central de toda tradição do pensamento filosófico (KOSIK, 1976, p. 13).

É no interior deste campo conceitual que o nosso autor elabora a sua proposta de crítica e destruição da pseudoconcreticidade, definida por ele como: “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1976, p. 11).

Particularmente relevante são as repetidas advertências críticas desenvolvidas pelo filósofo tcheco contra toda tentativa de reduzir os conceitos de totalidade e práxis apenas ao seu aspecto metodológico que esquece a unidade indissociável entre ontologia e epistemologia, assim como aos eventuais perigos da banalização que o uso corrente e acrítico destes conceitos podem acarretar (KOSIK, 1976, p. 34, 197ss).

Em seu segundo capítulo Kosik desenvolve um conjunto de críticas a diferentes concepções reificados da Filosofia e das Ciências Humanas que se expressam por exemplo nos conceitos de Cura (*Sorge*), *homo oeconomicus* e fator econômico, e coerente com o método materialista associa estas distintas teorias reificadas do mundo da pseudoconcreticidade às formas sociais de objetivação assumidas sucessivamente pelo modo de produção capitalista (KOSIK, 1976, p. 169).

No terceiro capítulo, em estreita conexão com os debates teóricos, então desenvolvidos no interior do marxismo, Kosik procura problematizar diferentes aspectos do projeto teórico marxista a partir de uma leitura de *O Capital*, da relação desta obra e o pensamento do Jovem Marx e a questão da realização e liquidação da filosofia. Em seu subcapítulo “Estrutura de *O Capital*” (KOSIK, 1969, p. 159-168), Kosik articula, justamente, filosofia, cultura e formação.

Primeiramente, referindo-se ao para ao motivo da odisseia presente em *O Capital* e na *Fenomenologia do Espírito*, afirma:

> O sujeito (o indivíduo, a consciência individual, o espirito, a coletividade) deve *andar em peregrinação* pelo mundo e conhecer o mundo para conhecer a si mesmo. O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele

> intervém ativamente e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo (KOSIK, 1976, p. 165).

E na sequência enumera as diferentes manifestações deste motivo na cultura do século XVIII e XIX:

> A "história de um coração humano" de Rousseau ("Emílo ou Da Educação"), o *Bildungsroman* alemão na clássica versão do "Wilhelm Meister" de Goethe ou na versão romântica do "Heinrich von Ofterdingen" de Nowális, a "Fenomenologia do Espírito" de Hegel e "O Capital" de Marx são exemplos do motivo da "odisseia" nos vários campos da criação cultural (KOSIK, 1976, p. 166).

E por fim, analogamente a toda uma tradição marxista que recua a Lukács, afirma: "O *conhecimento* ou a *tomada de consciência* da natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, é condição necessária para que a odisséia da forma histórica da *práxis* chegue a termo na *práxis revolucionaria*" (KOSIK, 1976, p. 168).

Em seu quarto e último capítulo, Kosik retorna aos conceitos de totalidade e práxis e os analisa ao lado de outros conceitos, como de História e trabalho para compreender o lugar do homem no universo.

Neste último capítulo, Kosik retorna ao problema da formação, mas agora analisando-o a partir da grande experiência do pensamento do renascimento:

> Assim que o renascimento descobriu que o homem é criador de si mesmo e que pode ser aquilo que ele mesmo se faz, anjo ou besta, leão humano e urso humano, ou *qualquer outra coisa*, tornou-se logo evidente que a história humana constitui o desdobramento destas "possibilidades" no tempo. O sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamento histórico – que equivale à criação do homem e da humanidade – é o único sentido da história (KOSIK, 1976, p. 168).

Uma vez exposto em linhas gerais, a concepção filosófica de Karel Kosik em sua principal obra e as relações entre filosofia, cultura

e formação nela esboçadas, podemos passar agora para uma breve referência a sua obra sucessiva marcada por duas cesuras, a da primavera de Praga e da restauração capitalista na Tchecoslováquia.

KOSIK DEPOIS DE *A DIALÉTICA DO CONCRETO*

Entre 1963 e 1968, no interior de uma conjuntura, como vimos, marcada por crescentes conflitos políticos, culturais e teóricos, Kosik elaborou uma série de ensaios nos quais analisou uma série de problemas associados à questão da cultura, ao conceito de práxis, ao problema da história e à questão do homem[16].

Os desdobramentos daqueles conflitos alcançou o seu coroamento em 1968, com a Primavera de Praga, na qual Kosik tomou parte ativa, chegando a ser eleito membro do Comitê Central do Partido Comunista da Tchecoslováquia no seu XIV Congresso Extraordinário, realizado clandestinamente logo após a intervenção militar do Pacto de Varsóvia. A experiência da Primavera de Praga foi objeto de análise, por parte de Kosik, em um conjunto de artigos publicados no semanário da União dos Escritores da Tchecoslováquia, *Literarni Listy* e reunidos posteriormente sob a forma de livro com o título A Nossa Crise Atual (KOSIK, 1969). Nestes escritos já podem ser identificados um relativo distanciamento em relação a algumas concepções e conceitos anteriores, como por exemplo o conceito de práxis (ARNASON, 1989, p. 215). É igualmente patente o recurso a uma linguagem especulativa e uma significativa presença de autores como Husserl (A Crise das Ciências Europeias) e Heidegger (A Questão da Técnica)[17]. Estas características iriam caracterizar ainda mais os artigos posteriores do

16. Como é do conhecimento de todos, as questões teóricas associadas a chamada "filosofia do Homem" e do chamado "humanismo marxista" ocuparam um lugar de grande destaque, tanto na Europa Oriental como na Europa Ocidental, nos debates marxistas na década de 1960. Para uma inserção de Kosik nestes debates, cf. o artigo de Johann P. Arnason sobre o marxismo na Europa Oriental (ARNASON, 1989, 213-214).

17. Zelený, no início dos anos 1970, referindo-se a concepção de Husserl sobre a crise da ciência e do seu impacto na Tchecoslováquia, nos anos 1960, afirma: "A fenomenologia de Husserl foi, fundamentalmente em sua reelaboração e transformação existencialista por Heidegger, uma das principais fontes do revisionismo filosófico, cuja influência na Tchecoslováquia alcançou seu ponto culminante em meados dos anos 60" (ZELENÝ, 1982, p. 119).

filósofo praguense, em particular a concepção do domínio da tecno-ciência, entendido como a fusão da ciência moderna e da técnica[18].

Após a intervenção das tropas do “Pacto de Varsóvia” que põem fim a experiência da Primavera de Praga, Kosik foi expulso do PCT e afastado do ensino universitário. Entre 1969 e 1989 não participou de atividades públicas e não publicou nenhum escrito, com exceção da sua carta endereçada a Jean Paul Sartre, publicada no jornal Le Monde em 1975, na qual denunciava o confisco de seus manuscritos filosóficos *“Sobre a Verdade”* e *“Sobre a Pratica”*, que seriam posteriormente devolvidos ao autor. Durante esses anos Kosik se dedicou exclusivamente à reflexão filosófica e à redação destes manuscrito, que permaneceram inéditos[19].

Após as transformações ocorridas em 1989, que levaram a restauração capitalista e a divisão da Tchecoslováquia em 1992, Kosik se dedicou, até a sua morte em 2003, a uma rica atividade ensaística (com recorrentes referências a literatura) que será reunida em diferentes coletâneas, na qual não cessa de interrogar criticamente o “mundo na época da globalização” e suas diversas formas fenomênicas que se expressam em diferentes imagens e personagens. Nesses ensaios caracteriza a contemporaneidade como expressão do “Supercapital”, do poder resultante da “simbiose entre ciência, técnica e economia” (KOSIK, 2003, p. 220-221)[20].

Entre estas imagens, personagens, formas fenomênicas representativas do “mundo na época da globalização”, extraídas da filosofia e da literatura, podemos citar: a imagem da caverna de Aristóteles na qual o estagirita se refere com temor a imagem dos homens vivendo sob a terra como toupeiras, em habitações com todo conforto (KOSIK, 2003, p. 186), a personagem de Grete Samsa de *A Metamorfose* de Kafka - a Anti-Antígona dos tempos contemporâneos (KOSIK, 2003, p. 189-199) e a

18. É digno, igualmente, de menção a crítica que Kosik endereça a outro importante livro do período, o livro de Radovan Richta *A Civilização na Encruzilhada*, que, segundo Kosik, tentavam resolver os problemas da construção do socialismo no interior de uma “metafísica do desenvolvimento das forças produtivas” (KOSIK, 1969, p. 79).

19. Para maiores informações sobre este trabalho e as razões para a sua dedicação exclusiva a filosofia: cf. (KOSIK, 1993, p. 58s).

20. O conceito de Supercapital, central na reflexão do último Kosik, seria justamente “este complexo financeiro, industrial, científico e técnico; e esta simbiose moderna de finanças, ciência, técnica e economia” de consequências devastadoras (KOSIK, 1993, p. 57-58).

imagem do *Schauspieler* (*showman*), retirada de Nietzsche e considerado por Kosik "o personagem principal da época moderna" (KOSIK, 2003, p. 155-158; 228-230).

Outras consequências ideológicas desta moderna dominação planetária do "Supercapital seriam a perda de sentido e a ausência de valores que se expressam na incapacidade de distinguir o bem e o mal, a verdade da não verdade.

Nas últimas linhas de seu último artigo "Mafiosidade", recorrendo novamente a clássicos da filosofia e da literatura, desta vez a dois escritores da Inglaterra do século XVII-XVIII, Bernard Mandeville e John Gray, traça um paralelo entre o capitalismo inglês nascente e a restauração capitalista na República Tcheca, afirma sem nenhuma ilusão:

> A experiência de um decênio de "transformações econômicas" demonstra que a restauração do capitalismo não resolveu nem mesmo um dos problemas substanciais de hoje, os a simplesmente ofuscado ou adiado e assim, indiretamente, convidou o pensamento crítico a não hesitar e se por a trabalhar (KOSIK, 2000, p. 12).

CONCLUSÃO

O nosso objetivo, ao reconstruir a trajetória intelectual de Kosik, não foi o de fazer uma apresentação exaustiva da sua obra, mas antes o de procurar inseri-lo no interior dos importantes debates, injustamente esquecidos, do marxismo checo – que foi um importante momento nas discussões políticas e teóricas da tradição marxista do século XX. Neste sentido, podemos reproduzir as palavras de Alessandro Mazzone, que, se referindo a uma outra situação, observou sobre a elevada tradição marxista do século XX: "Aquele "marxismo" que foi, e não é mais, foi em todos os sentidos uma cultura, um universo de sentido, um lugar coletivo de circulação de ideias desde baixo e desde o alto" (MAZZONE, 2006, p. 11) de uma tradição que, sem este trabalho de recuperação das diferentes componentes deste rico universo do marxismo do século XX ficará ainda mais difícil ir além do que chamava Kosik de o "paradigma histórico dominante".

REFERÊNCIAS

ARNASON, Johann P. Perspectivas e problemas do marxismo crítico no Leste europeu. In: HOBSBAWM, Eric J. **História do Marxismo** v. XI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KALIVODA, Robert. **La realtà spiritual moderna e il marxismo**. Torino: Einaudi, 1971.

KOŁAKOWSKI, Leszek. **Główne Nurty Marksizmu**, v. III: Rozkład, Varsóvia: Krąg – Pokolenie, 1988.

KOSIK, Karel. **La Nostra Crise Attuale**. Roma: Riuniti, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 1. Reedição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, Karel. Filosofia y política: diálogo con Fernando de Valenzuela. In. **Claves de razón prática**, n. 34, 1993.

KOSIK, Karel. O Século de Grete Samsa. **Matraga, Revista do Instituto de Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 9,1995.

KOSIK, Karel. **La Crise des Temps Modernes:** Dialectique de la Morale. Paris: Les Éditions de la Passion, 2003.

KOSIK, Karel. Mafiositá: Capitali, Api e Mendicanti. In: KOSIK, Karel. **Un filosofo in tempi di farsa e di tragedia Saggi di pensiero critico 1964-2000**. Milano: Mimesis, 2013.

KOUŘÍM, Zdeněk. **La Dialectica en Cuestion**. Buenos Aires: Paidos, 1974.

KOZYR-KOWALSKI, Stanisław. **Socjologia, Społeczeństwo obywatelskie i Państwo.** Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2004.

KRAJEWSKI, Wladyslaw. Introduction: Polish Philosophy of Sciences. In: KRAJEWSKI, Wladyslaw (Org.). **Polish essays in the philosophy of the Natural Science***s*. Dordrecht: D. Reidel, 1966.

LIEHM, Antonin. Entretien avec Karel Kosik, em LIEHM, Antonin. **Trois generations Entretiens sur le phénomène culturel tchécoslovaque**, Paris: Gallimard, 1970.

MÁRKUS, György, **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MAZZONE, Alessandro. Prefazione. In. SIMONI, Nicola. **Tra Marx e Lenin La discussione sul concetto di formazione econômico-sociale**. Napoli: La Città del Sole, 2006.

PAGANINI, Gianni. La filosofia negli altri paesi europei In. DAL PRA, Mario. **Storia della filosofia**, v. X. La filosofia contemporanea: il Novecento. Milano: Vallardi, 1978.

PATOČKA, Jan. **Los intelectuales ante la nueva sociedad**. Madri: Akal, 1976.

RAINKO, Stanislaw. Kilka tez o sytuacji marksizmu. (Algumas teses sobre a situação do marxismo). In: RAINKO, Stanislaw. **Swiadomosc i Krytyka**. (Consciência e Critica). Varsóvia: Czytelnik. 1989.

SCHAFF, Adam. **Filozofia Człowieka**, Varsóvia: K i W, 1965.

SOCHOR, Lubomir. Uno studio marxista sui problemi dell'uomoe del mondo. **Critica marxista**. Roma, anno II, n. 1. 1964.

ŚPIEWAK, Paweł. Żydokomuna **Interpretacje historyczne**. Varsóvia: Czerwone i czarne, 2012.

ZANARDO, Aldo. **Filosofia e Socialismo**. Roma: Riuniti, 1974.

ZELENÝ, Jindřich. **La Estructura Lógica de 'El Capital' de Marx**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

ZELENÝ, Jindřich. "La concepción marxista y fenomenológica de la llamada crisis de la ciencia". In: ZELENÝ, Jindřich. **Dialéctica y Conocimiento**. Madri: Cátedra, 1982.

ZUMR, Josef. O Filozofii czeskiej. **Argumenty**. Ano VII. Varsóvia, 9.06.1963a.

ZUMR, Josef. Świat i Człowiek. **Zeszyty Argumentów**. Varsóvia, 5/10-6/11. 1963b.

CAPÍTULO 6
TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA LEITURA DO MARXISMO DE MOISHE POSTONE

Alessandro de Melo
Mariana Prado Guaragni
Marielle Zazula

Como valores, as mercadorias são apenas dimensões definidas do tempo de trabalho que nelas se cristaliza.

Marx, 1964.

INTRODUÇÃO

Este artigo localiza-se no centro dos esforços de uma releitura do marxismo, para além daquelas interpretações tradicionais pautadas por um certo positivismo ou por um esquematismo que não faz jus à dialética magistral produzida por Marx nas suas obras de maturidade, das quais destaca-se *O capital*, publicado a partir de 1867 até a década de 90 do século XIX, pelo esforço do próprio Marx, que publicou ainda em vida o primeiro livro, em 1867 e pelo esforço de Engels, que publicou o segundo livro, em 1885 e o terceiro livro, em 1895 e, por fim, pelo esforço de Karl Kautsky, que publicou o último livro denominado *As teorias da mais-valia* em 1905-1906. Sem querer pleitear o mesmo que Louis Althusser sobre a ruptura epistemológica na obra de Marx, é sem dúvida plausível, inclusive pelo que se conhece da personalidade do alemão, considerar que a sua obra máxima, *O capital*, seja a culminância de seu percurso intelectual.

Partindo do que denomina "obras de maturidade", o historiador e crítico canadense Moishe Postone (1942-), lançou em 1993 *Tempo,*

trabalho e dominação: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx, só recentemente traduzido para o português, um livro de grande envergadura no que se refere à necessidade de uma reinterpretação da grande obra de Marx, *O capital,* e ainda recuperando a importância teórica dos *Grundrisse*, escritos na década de 1850 como rascunho para *O capital*. Nesta reinterpretação de Marx, o autor canadense desmonta criticamente o que denominou de "marxismo tradicional", num diálogo crítico com a então recém interrompida experiência soviética e, ao mesmo tempo, com grandes autores do marxismo ocidental.

Em síntese, o "marxismo tradicional", que será melhor elaborado na primeira parte do texto, consiste numa leitura da teoria do valor de Marx pautada pela ausência da crítica à produção capitalista, focada, portanto, na crítica do mercado e da propriedade privada dos meios de produção e, que assim, resulta numa avaliação do capitalismo pela via do trabalho e da produção, bem como da luta de classes, produzindo uma via para a superação do capitalismo que, para Postone, é insuficiente e, inclusive, está na base dos equívocos da experiência soviética.

Um dos pilares do marxismo tradicional é a categoria trabalho, compreendida como uma categoria trans-histórica. Moishe Postone, ao contrário da corrente tradicional do marxismo, postula que na obra de Marx não é possível o tratamento trans-histórico do trabalho, pois o tratamento crítico que Marx produziu refere-se especificamente ao trabalho na sua especificidade capitalista, ou seja, o trabalho que produz valor. A partir desta premissa que guia todo o livro, o autor detalha sua leitura d'O capital e dos Grundrisse para alertar os leitores da necessidade de conceber a obra de Marx no âmbito da especificidade capitalista e de como esta nova concepção é repleta de consequências para a crítica social e para a política.

Este texto procura analisar as consequências desta leitura para a educação, visando a construção de um projeto educativo revolucionário. É neste contexto que emerge a necessidade de debater com as correntes do marxismo tradicional presentes na educação brasileira, que vem pautando seus projetos educativos sobre as bases da categoria *trabalho* concebida de forma trans-histórica. Porém, dados a necessidade de expor os argumentos do autor canadense e os limites do capítulo, este diálogo será objeto de outros textos.

Apesar de vivermos um momento histórico sem dúvida marcado pela desvalorização da teoria, em nome de um pragmatismo pautado por

encontrar saídas consideradas "urgentes e eficazes" para a educação brasileira, a discussão de fundamentos para projetos educativos é a base daqueles que visam uma educação "para além do capital", parafraseando famoso livro de Mészáros. No Brasil, correntes críticas marxistas tem realizado grandes trabalhos neste sentido, por vezes até chegando a pautar políticas públicas com seus projetos críticos, porém, mesmo neste campo é necessária a discussão constante dos princípios que regem os projetos educativos marxistas, haja vista que esses se baseiam em determinadas leituras de Marx que, caso estejam equivocadas, podem não se mostrar como meios realmente revolucionários.

Desta forma, e pautado no princípio da dialética necessidade e liberdade analisada por Postone (2014), propõe-se que um projeto revolucionário não seja pautado no trabalho, mas na liberdade, haja vista que a contradição mais aguda do capitalismo não se dá no âmbito da luta de classes, como na leitura tradicional do marxismo e logo não se trata de que os trabalhadores se "realizem" no trabalho superando o regime de propriedade privada. A contradição fundamental da sociedade capitalista está no centro nervoso do seu funcionamento, ou seja, na produção de mercadorias e do valor, para o qual há a necessidade intrínseca de força de trabalho. O trabalho não se constituiu no *ponto de vista* da crítica de Marx ao capitalismo, mas sim no *objeto* da sua teoria crítica.

Nesta dialética (necessidade-liberdade) o trabalho, já afirmava Marx em *O capital*, não é o limite do reino da liberdade, mas sua base. O projeto educativo, portanto, não deve se pautar na realização do reino da necessidade, mas avançar para a produção de seres humanos, o "indivíduo social" de Marx, que sejam formados para uma vida em sociedade baseada nesta dialética entre necessidade e liberdade.

OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA CRÍTICA DE MARX, SEGUNDO MOISHE POSTONE

O historiador e crítico canadense Moishe Postone propõe em sua obra *Tempo, trabalho e dominação social* (2014), originalmente publicada em 1993, uma reinterpretação da economia política de Marx que melhor se adéque aos tempos atuais, tendo em vista o fracasso retumbante do

marxismo tradicional dominante no século XX em realizar a crítica e superar o capitalismo, especialmente na sua forma do "socialismo realmente existente", ou seja, o modelo soviético, derrubado em 1989 e com o qual esta obra é um diálogo crítico severo, criativo, inovador e bastante rigoroso.

A base fundamental da obra de Postone é uma reconsideração crítica das principais categorias marxianas traduzidas pelo "marxismo tradicional", ou seja, trabalho, mercado, propriedade privada, classes sociais, exploração, e, fundamentalmente, as polêmicas em torno da teoria do valor. Para o autor canadense, o capitalismo não pode ser definido em termos de uma dominação direta, ou seja, ele não se caracteriza fundamentalmente[1] pelas relações contraditórias entre classes sociais ou outras formas de grupos sociais. Postone (2014) afirma, ao contrário disso, que o capitalismo caracteriza-se por relações sociais de interdependência impessoais e quase objetivas, ou seja, que embora sociais, se tornam quase independentes dos sujeitos que estão imersos nas práticas sociais. Ele sintetiza assim a sua concepção:

> O resultado é uma forma nova e crescentemente abstrata de dominação, que sujeita as pessoas a imperativos e coerções estruturais e impessoais que não podem ser adequadamente compreendidos em termos de dominação concreta (por exemplo, dominação pessoal ou de grupo), que também gera uma dinâmica histórica contínua (POSTONE, 2014, p.18).

Para o autor, a sociedade capitalista é uma sociedade de classes, porém a dominação de classes não constitui o terreno último da dominação nesta sociedade. Os fundamentos da forma de dominação abstrata, característica do capitalismo, depende da compreensão da categoria de valor em Marx, ou seja, o valor é o cerne da dominação abstrata, que para Postone não pode ser reduzido à mera produção de riqueza material. O valor, na teoria marxiana, é também uma forma de riqueza especificamente capitalista.

1. Durante o texto a palavra "fundamentalmente", e seus derivados, significa que o autor não desconsidera, nem poderia, as lutas de classes ou a exploração dos trabalhadores pelo capital. Porém esta não é a marca que caracteriza o capitalismo em sua última instância.

A teoria crítica de Marx sobre o capitalismo, assim, não se restringiria à crítica da má distribuição dos produtos socialmente produzidos, ou seja, a sua teoria econômica não se reduz aos mecanismos de mercado. Isso implica que a dominação capitalista não seja entre o grupo que possui a propriedade privada dos meios de produção e dos que não possuem, ou apenas possuem como propriedade a força de trabalho para vender no mercado. A forma de dominação que leva os indivíduos a impulsionarem o sistema, ou seja, produzir e consumir ou produzir para consumir, não é uma dominação direta, como na escravidão, mas uma dominação abstrata e impessoal, uma forma de compulsão para a qual os sujeitos não possuem controle caso queiram permanecer em sua situação, sejam eles "burgueses" ou "proletários".

Esta forma de compulsão se dá, portanto, na medida em que no capitalismo o valor se torna mais-valor através do dispêndio de tempo e força de trabalho. O trabalho abstrato passa a ser central no modo capitalista de produção por ser determinante para a medida do valor. O processo em que o tempo de trabalho abstrato agrega mais-valor às mercadorias, alterando sua magnitude, de acordo com Marx (1998) transforma-se em capital, ou seja:

> o processo de expansão do valor. O dinheiro encerra o movimento apenas para começá-lo de novo. O fim de cada circuito particular, em que a compra se realiza em função da venda, constitui naturalmente o começo do novo circuito. A circulação simples da mercadoria – vender para comprar – serve de meio a um fim situado fora da circulação, a apropriação de valores-de-uso, a satisfação de necessidades. A circulação de dinheiro como capital, ao contrário, tem sua finalidade em si mesma, pois a expansão do dinheiro só existe neste movimento continuamente renovado. Por isso, o movimento do capital não tem limites. (MARX, 1998, p. 183).

A dominação na sociedade capitalista, portanto, não se dá apenas mediante as relações entre os grupos de classes e pessoas, não ocorre essencialmente de forma direta, mas com base nesta mediação da mercadoria, que "se desenvolve em um tipo de sistema objetivo acima dos

indivíduos e contra eles e cada vez mais determina os objetivos e os meios da atividade humana" (POSTONE, 2014, p. 185).

A categoria valor, por constituir-se enquanto elemento chave das relações capitalistas, bem como de estar expresso na objetivação de um trabalho em comum – o trabalho abstrato – é por si só também determinação social alienada. O trabalho produtor de valor tem no tempo de trabalho socialmente necessário a essência do modo de produção capitalista, sistema em que os trabalhadores são confrontados pela sua dimensão temporal abstrata, uma determinação historicamente constituída que origina formas de compulsão abstrata e impessoal que domina os indivíduos.

Nestes termos, a categoria de alienação precisa ser revista, já que tradicionalmente ela é caracterizada fundamentalmente pelas relações sociais pautadas pela propriedade privada. Em *O capital,* a alienação aparece na obra de Marx diferentemente de como aparece nos *Manuscritos* de 1844, ou seja, naquele momento o trabalho foi considerado trans-histórico, mas na obra de maturidade a alienação é função da especificidade do trabalho sob o capitalismo, ou seja, o seu duplo caráter como produtor de valor de uso e valor.

> Sua função [a deste tipo de trabalho] como atividade socialmente mediadora é exteriorizada como uma esfera social independente abstrata que exerce uma forma de compulsão impessoal sobre as pessoas que constituem. O trabalho no capitalismo dá origem a uma estrutura que o domina. Essa forma de dominação reflexiva autogerada é alienação (POSTONE, 2014, p.187).

Neste trecho fica clara outra faceta da crítica de Moishe Postone ao marxismo tradicional: ele não critica apenas a *forma* do trabalho sob o capitalismo, ou seja, a exploração entre classes sociais ou as formas concretas de objetivação e produção de riqueza material. O autor coloca o trabalho não como *ponto de vista* da crítica marxiana, mas como seu objeto da crítica. Para o canadense, Marx realizou uma verdadeira crítica dos fundamentos do trabalho sob o capitalismo. "A dominação abstrata e a exploração da característica do trabalho no capitalismo são fundamentadas basicamente não na apropriação do mais-valor pelas classes não trabalhadoras, mas na forma do trabalho no capitalismo" (POSTONE, 2014, p.188).

Voltando à alienação, é perceptível que entre os textos de 1844 e 1845 e o de 1867 há uma mudança qualitativa na concepção de alienação. A relação entre objetivação e alienação, que nos primeiros escritos aparece como fundada em algo extrínseco, como a propriedade privada, em *O capital* aparece como forma intrínseca do trabalho sob o capitalismo: o que o trabalho objetiva, como atividade socialmente mediadora, são as relações sociais alienadas, cujas características já foram apontadas na forma de dominação abstrata, quase objetiva e como compulsão social que domina os sujeitos.

O processo histórico da passagem da subsunção formal para a subsunção real do trabalho sob o capital demonstra cabalmente como o trabalho vai sendo constituído pelo valor, que como já foi dito é o cerne da dominação. Nas palavras de Postone (2014, p. 211):

> Com a subsunção real, o objetivo da produção capitalista – que é na verdade um meio – molda o meio material de sua realização. A relação entre a forma material da produção e seu objetivo (valor) não é mais contingente. Pelo contrário, o trabalho abstrato começa a quantificar e moldar o trabalho concreto à sua imagem, a dominação abstrata do valor começa a se materializar no processo de trabalho em si. Um marco da subsunção real, de acordo com Marx, é que, apesar das aparências, as matérias-primas reais do processo de produção não são os materiais físicos que são transformados em produtos materiais, mas os *trabalhadores* cujo tempo de trabalho objetivado constitui o sangue vital da totalidade. Com a subsunção real, essa determinação do processo de valorização se materializa: a pessoa, literalmente, se torna um meio.

No processo de subsunção real do trabalho ao capital, segundo Postone, fica evidenciado o caráter do processo de produção do capitalismo, moldado pelo valor e pelo capital (valor que se valoriza constantemente, sem controle). Nesse, a contradição não se dá entre burguesia e proletariado, ou entre apropriação privada ou social dos bens produzidos socialmente, mas sim se dá no próprio caráter duplo do trabalho. Portanto, para o autor o trabalho não se constitui apenas como objeto da dominação, mas também é fonte constituinte da dominação no capitalismo e a base da dominação é o tempo de trabalho.

Na concepção marxiana o valor é uma forma de riqueza constituída especificamente pela sua determinação temporal. Logo, o valor como cerne da dominação é uma determinação temporal, e o tempo de trabalho socialmente necessário – TTSN sua fundamentação abstrata mais profunda e característica do capitalismo. Assim como o trabalho abstrato abstrai as formas concretas das mercadorias produzidas, a grandeza do valor "[...] refere-se a uma abstração das quantidades físicas dos produtos trocados, bem como à redução a um denominador comum não manifesto – o tempo de trabalho envolvido em sua produção." (POSTONE, 2014, p.221). E mais, não se pode dizer que o TTSN refere-se a cada produção concreta em particular, mas se refere à sociedade como um todo, sendo, portanto, uma categoria totalizante. O ponto de partida para a determinação da grandeza de valor é, portanto, a sociedade como um todo.

> O tempo de trabalho socialmente necessário expressa uma necessidade social quase objetiva com a qual os produtores são confrontados. É a dimensão temporal da dominação abstrata que caracteriza as estruturas de relações sociais alienadas no capitalismo. A totalidade social constituída pelo trabalho como mediação geral objetiva tem um caráter temporal, no qual *o tempo se torna uma necessidade*. (POSTONE, 2014, p.223).

A concepção da teoria do valor de Marx adotada por Postone o leva a compreender que o valor, como forma de riqueza social, é o fundamento da sociabilidade capitalista, e não se reduz ou não se identifica à produção de riqueza material. A partir do duplo caráter do trabalho sob o capitalismo, o canadense distingue valor e riqueza material e esta distinção é de fundamental importância para toda a sua teoria e para as repercussões da sua reinterpretação de Marx. "No capitalismo, a medida temporal abstrata, mais do que a quantidade material concreta, é a medida da riqueza social" (POSTONE, 2014, p.226).

A distinção entre riqueza material e a riqueza na forma de valor leva à discussão que nos parece bastante importante sobre as formas da contradição social no capitalismo. Para Postone o capitalismo se caracteriza pela contradição fundamental não entre classes, mas entre as duas formas de riqueza social: a riqueza material, corolária do caráter concreto do trabalho,

e o valor corolário do caráter abstrato do trabalho e que é o fundamento e a especificidade histórica do capitalismo como forma de mediação social.

Para o autor, a contradição entre riqueza material e valor se dá pelo fato de que no capitalismo há um distanciamento, e até mesmo uma ruptura, entre produção de riqueza material e dispêndio de valor, ou seja, ao mesmo tempo em que o capital necessita da objetivação do tempo da força de trabalho, pois é ela a única fonte produtora de valor, este se torna cada vez mais dispensável. Nas suas palavras:

> Com a produção tecnológica avançada, a riqueza material torna-se função de um elevado nível de produtividade, que depende do potencial de criação de riqueza da ciência e da tecnologia. O dispêndio de tempo de trabalho humano direto já não possui qualquer relação significativa com a produção dessa riqueza [...] O que subjaz à contradição central do capitalismo, segundo Marx, é que o valor continua a ser a forma determinante da riqueza e das relações sociais no capitalismo, independentemente da evolução da produtividade; no entanto, o valor também se torna cada vez mais anacrônico, tendo em vista o potencial de produção de riqueza material das forças produtivas a que dá origem (POSTONE, 2014, p.229).

Derivado desta conclusão é que o tempo de trabalho torna-se, na concepção de Postone, “[...] o material de que são feitas a riqueza e as relações sociais no capitalismo” (POSTONE, 2014, p. 348). Neste tipo de relação social o trabalho é forma de dominação retroalimentada pela compulsão que cria, ou seja, pela necessidade premente de manutenção do próprio sistema de dominação. Marx demonstra como as formas históricas de organização do trabalho foram moldando as relações sociais por meio do processo de trabalho e de como o processo se moldava, desde a manufatura à grande indústria, à exploração do tempo de trabalho. A conclusão de Marx em *O capital* é inquestionável: é com o desenvolvimento da grande indústria no século XIX, influenciada pelas limitações da jornada de trabalho, que a exploração da mais-valia relativa se desenvolve como forma característica do capitalismo.

E é justamente sob o signo da redução da jornada de trabalho que se dão os principais conflitos entre capital e trabalho. "É nesse quadro dinâmico que o antagonismo implícito na relação de classe emerge sob a forma de conflitos constantes que, por sua vez, se tornam momentos de desenvolvimento da totalidade" (POSTONE, 2014, p. 369). Tais conflitos agem no campo da delimitação do tempo de trabalho necessário e excedente e, logo, com a dialética entre trabalho e tempo[2].

Ainda derivado da distinção entre valor e riqueza material, o autor canadense afirma que, sob o capitalismo, o excedente não é fundamentalmente riqueza material, mas valor que é expropriado pela própria forma de riqueza, o valor que molda o processo de trabalho capitalista e não por dominação direta de classes. Para o capital, tanto o tempo excedente quanto o tempo necessário para a produção podem ser considerados socialmente necessários. Portanto, TTSN não poderia ser uma bandeira comunista, já que é parte integrante da forma capital e não uma possibilidade infiltrada nas "contradições" do capital. Postone sintetiza assim esta posição:

> Argumento que o modo de produção capitalista deve ser entendido não com base em 'forças de produção' técnicas separadas das 'relações de produção' sociais, mas sim em termos da contradição entre valor e riqueza material, isto é, como uma expressão materializada de ambas as dimensões do trabalho no capitalismo e, portanto, tanto das forças como das relações de produção (POSTONE, 2014, p.232).

Como alerta o autor desde o princípio da sua obra, é necessário ter um "imaginário pós-capitalista sólido" como base para uma crítica do capital. Daí a relevância de enfrentar teoricamente questões tão importantes como a categoria trabalho, que no campo do marxismo brasileiro tem tomado parte das discussões educacionais. Na próxima parte insistiremos em trazer as contribuições de Moishe Postone especificamente sobre a crítica da concepção trans-histórica do trabalho.

---

2. Tivemos a oportunidade de acompanhar e orientar um trabalho de dissertação de mestrado que justamente trata de como esta dominação temporal determina de forma quase objetiva a vida dos trabalhadores do ensino noturno da cidade de Guarapuava-PR (SIGNORI, 2014).

O CARÁTER TRANS-HISTÓRICO DO TRABALHO NO MARXISMO TRADICIONAL

Um dos pilares do marxismo tradicional, segundo Moishe Postone (2014), é a tomada da categoria trabalho de Marx como uma categoria trans-histórica, que não leva em conta sua especificidade sob o capitalismo. Para os defensores desta forma de abordar a categoria trabalho, o que diferencia o trabalho no capitalismo de outras formas anteriores não é seu caráter próprio, mas fatores externos, como em Paul Sweezy (que refere-se à obra Teoria do Desenvolvimento Capitalista, originalmente publicada em 1942), para quem esta diferença seria o caráter diretamente social do trabalho em outras formas, como o socialismo, e o caráter não diretamente social do trabalho no capitalismo. O caráter "social", neste caso, refere-se à propriedade privada dos meios de produção, que enquanto no capitalismo pertence à burguesia, no socialismo estaria nas mãos dos produtores diretos. Logo, para superar o capitalismo seria necessário e suficiente superar as mediações que implicam no caráter indiretamente social do trabalho, o que se tornou clássico na formulação sobre a "realização do proletariado" como "classe para si" na sociedade comunista.

A teoria crítica formulada por Marx inicia pela crítica da economia política clássica, por exemplo, de David Ricardo, justamente pelo fato de que o economista inglês compreendia o trabalho de maneira indiferenciada do trabalho como fonte de valor, ou seja, pelo fato de ele não ter anotado a especificidade do trabalho produtor da mercadoria no capitalismo. Marx pleiteia uma teoria do trabalho especificamente capitalista, marcado pelo seu duplo caráter: produtor de valor de uso e, fundamentalmente, de valor, tendo como suporte material as mercadorias. Em síntese, trata-se da necessidade de reinterpretar a teoria do valor de Marx, que é a mediação fundamental das relações sociais capitalistas e, logo, o cerne da dominação social no capitalismo. Um projeto revolucionário deveria, enfim, superar o valor como mediação social, o que é muito diferente das interpretações do marxismo tradicional, pautadas na propriedade privada e no mercado.

Para corroborar esta formulação, Postone toma uma carta de Marx enviada a Engels em 8 de janeiro de 1868:

> Os economistas, sem exceção, não entenderam a questão simples segundo a qual se a mercadoria é uma dualidade de valor de uso

> e valor de troca, o trabalho representado na mercadoria tem também de ter um duplo caráter, ao passo que a mera análise de trabalho *sansphrase*, como em Smith e Ricardo etc. deverá por toda parte enfrentar o inexplicável. Esse é, na verdade, todo o segredo da concepção crítica (MARX; ENGELS, 1964, p. 195 *apud* POSTONE, 2014, p. 76).

Portanto, parece cristalino para Marx que o trabalho na forma capital não se trata de uma concepção ontológica do trabalho, ou seja, o eterno intercâmbio entre seres humanos e natureza, cujo resultado, a produção de riqueza material, é condição trans-histórica da vida social. Trata-se, diferentemente disso, de uma pesquisa sobre a especificidade do trabalho na forma histórica capitalista, que é sintetizada no seu duplo caráter de produtor de valor de uso e de valor. Enfim, a pesquisa de Marx vai além da de Ricardo, ou seja, "determinar as leis que regulam essa distribuição" da riqueza. "O centro do seu interesse passa a ser as formas de trabalho, riqueza e produção no capitalismo, e não somente a forma de distribuição" (POSTONE, 2014, p. 77). Separa-se, na concepção tradicional do marxismo, a forma (valor) do conteúdo (trabalho), sendo que a forma seria derivada da distribuição e não do seu conteúdo. Já que o conteúdo é trans-histórico e não poderia haver relação entre forma e conteúdo. Eis o equívoco da teoria clássica da economia liberal e cujo corolário é repetido em certa tradição marxista, inclusive na educação[3].

Marx trata o trabalho, em sua obra madura, como simultaneamente privado e social, mas na especificidade capitalista. O trabalho abstrato é imediatamente social, segundo o autor alemão. O cerne mesmo da sociedade capitalista é esta forma diretamente social do trabalho, que só pode existir numa sociedade em que existe o "trabalho privado".

---

3. Outro equívoco do marxismo tradicional, segundo Postone, seria o de encarar a passagem para o socialismo como uma "desmistificação" daquilo que é encoberto no capitalismo. "Dentro da estrutura de interpretações da noção de 'trabalho', a função da crítica é desmistificar (ou *desfetichizar*) teoricamente, ou seja, revelar que, apesar das aparências, o trabalho é na verdade a fonte trans-histórica da riqueza social e o princípio regulador da sociedade. O socialismo é a 'desmistificação' prática do capitalismo" (POSTONE, 2014, p. 81). Ao contrário, a crítica à concepção tradicional do marxismo parte do fato de que para Marx o trabalho é constituinte e determinante somente no capitalismo. "É assim por causa do seu caráter historicamente específico e não apenas por ser uma atividade que medeia as interações materiais entre os seres humanos e a natureza" (POSTONE, 2014, p. 82).

"Ele considera que esse caráter diretamente social é central aos processos históricos que caracterizam o capitalismo, nos quais são desenvolvidos poderes e riqueza socialmente gerais, mas à custa dos indivíduos" (POSTONE, 2014, p. 66). É no próprio Marx que o autor canadense busca a fundamentação para a superação do caráter social do trabalho no processo de construção do socialismo:

> De fato, na época da história que precede diretamente a reconstrução consciente da sociedade humana, foi somente por meio do mais colossal desperdício de desenvolvimento individual que se garantiu e se buscou o desenvolvimento da humanidade em geral. Dado que toda a economia que estamos discutindo aqui resulta do caráter social do trabalho, é precisamente esse caráter imediatamente social que produz esse desperdício da vida e saúde do trabalhador (MARX, K., 1991, p. 99-100 *apud* POSTONE, 2014, p. 66).

Seguindo o percurso de Marx, Postone propõe que o trabalho no capitalismo tem um caráter diretamente social ao contrário das versões tradicionais do marxismo, que desconsideram esta importante passagem de Marx em *O capital*, apresentada pelo autor. É este caráter social do trabalho que constitui a mediação característica do capitalismo. A crítica de Marx, portanto, recai sobre a dupla forma do trabalho: os trabalhos privados e o seu caráter diretamente social, que são complementares dialeticamente e que caracterizam a sociabilidade capitalista. É este caráter social do trabalho que deve ser superado em uma sociedade comunista. "A análise de Marx é uma crítica das relações sociais mediadas pelo trabalho sob o ponto de vista da possibilidade historicamente emergente de outras mediações sociais e políticas." (MARX, K., 1991, p. 99-100 *apud* POSTONE, 2014, p.67).

Nesta altura, e como um parêntesis na discussão, vale anotar uma referência metodológica de Moishe Postone em sua leitura da obra de Marx. A abordagem da especificidade do trabalho no capitalismo rejeita a hipótese, de um lado, de Althusser, sobre a ruptura epistemológica entre as obras de juventude e de maturidade, mas também rejeita a ideia que o autor canadense denomina como de uma corrente "humanista neo-objetivista estrutural", para quem não existe uma mudança significativa nas

análises de Marx nas obras de maturidade em relação às obras anteriores. Postone reivindica que nas primeiras obras as categorias marxianas aparece com um caráter trans-histórico, que depois é superado nas obras de maturidade, especialmente após os *Grundrisse* e em *O capital*. E conclui assim sua nota metodológica:

> A centralidade da especificidade histórica das formas sociais nas obras maduras de Marx associada à crítica das teorias que trans-historicizam essa especificidade, indica que as categorias das primeiras obras não podem ser identificadas diretamente com, nem usadas diretamente para elucidar, as da crítica da economia política (POSTONE, 2014, p. 95).

Marx aponta no Livro III como as formas fenomênicas do capitalismo, a exemplo do preço do lucro e, especialmente, o salário, que encobrem seu caráter específico, dando à realidade uma aparência naturalizada, e, portanto, trans-histórica. Sobre isso é elucidativa a passagem de Marx, no fim do Livro III:

> Capital-lucro (ou, ainda melhor, capital-juros), terra-terreno-aluguel, trabalho-salários, essa trindade econômica como ligação entre os componentes de valor e riqueza em geral e suas origens completa a mistificação do modo capitalista de produção, a reificação das relações sociais e a coalescência das relações materiais de produção com sua especificidade histórica e social (MARX, 1991, p. 952 *apud* POSTONE, 2014, p. 162).

Marx elucida o fato de que estruturas centrais do capitalismo aparecem fetichizadas, parecendo objetivas e trans-históricas. É este o sentido da crítica radical que fez à economia política clássica, que fundamenta seus argumentos no caráter trans-histórico das categorias de análise e na troca da essência pelas aparências, como na "trindade" citada por Marx acima assinalada. Ao adentrar na especificidade do caráter da produção do valor no capitalismo, Marx consegue concretizar uma crítica adequada deste sistema.

O caráter abstrato, fisiológico, do trabalho, aparece no que Marx analisou no fetiche da mercadoria, ou seja, a aparência trans-histórica do trabalho, sua base fisiológica, que esconde a sua especificidade capitalista, que ao longo de *O Capital* é desmontada. Segundo o autor, não há em Marx, com suas categorias de aparência, como valor de troca, preço, lucro e mesmo as categorias essenciais, como valor e mercadoria, a intenção de produzir uma teoria trans-histórica, ontologicamente válida. Marx descobre que é o caráter reificado sob o capitalismo que naturaliza estas formas aparentes, que, assim, são analisadas como trans-históricas pelo pensamento liberal, e até mesmo pelo que o autor canadense denominou como marxismo tradicional.

Ao contrário das leituras tradicionais, e Postone cita mais uma vez Paul Sweezy, para quem o caráter abstrato do trabalho se refere ao elemento comum a todas as atividades, ou seja, dispêndio de força de trabalho em um determinado tempo, para o autor aqui analisado o trabalho abstrato é trabalho real, não uma abstração das formas concretas de trabalho, ou seja, é a própria forma do trabalho no capitalismo.

A exposição de Marx em *O capital* inicia com a análise da mercadoria não como ponto final da crítica, mas como uma mediação para o desenrolar do argumento sobre a teoria do valor, na qual se vincula a produção de mercadoria e é base das mediações sociais. Nas palavras de Postone (2014, p. 174):

> Uma sociedade em que a mercadoria é a forma geral do produto e, portanto, valor é a forma geral de riqueza, caracteriza-se por uma forma única de interdependência social – as pessoas não consomem o que produzem, mas produzem e trocam mercadorias para adquirirem outras mercadorias.

O trabalho sob o capitalismo, portanto, tem essa especificidade: uma nítida falta de relação entre o trabalho concreto, despendido na produção de determinadas mercadorias, e os produtos que podem ser trocados por meio do trabalho. Esta é uma especificidade do capitalismo, que não ocorria em sociedades anteriores dada a universalização, no capitalismo, da forma-mercadoria, ou seja, da produção vinculada à valorização constante e incontrolável. As relações abertas, características de outras

sociedades pré-capitalistas, são substituídas pelo próprio trabalho, que se transforma em mediação social fundamental, ou seja, trabalho abstrato, que em Marx não se trata meramente de uma atividade produtiva. Na concepção do autor estudado, o trabalho no capitalismo cria seu terreno social próprio, gerando relações objetivas em detrimento das relações abertas de outras formas de sociedade.

O trabalho constitui uma totalidade, que se relaciona à generalidade da forma-mercadoria.

> Como o trabalho e seus produtos não são mediados nem recebe seu caráter social por meio de relações sociais diretas, eles adquirem duas dimensões: são qualitativamente particulares, mas também possuem uma dimensão geral subjacente. Essa dualidade corresponde à circunstância de o trabalho (e seus produtos) ser comprado por sua especificidade qualitativa, mas ser vendido como um meio geral. Consequentemente, o trabalho produtor de mercadoria tanto é particular – como trabalho concreto, uma atividade determinada que cria valores específicos de uso – quanto socialmente geral, como trabalho abstrato, um meio de adquirir bens de outros (POSTONE, 2014, p. 177-178).

O que é específico do trabalho no capitalismo é sua função de mediação. "Como atividade socialmente mediadora, o trabalho é abstraído da especificidade do seu produto e, portanto, da especificidade de sua própria função concreta" (POSTONE, 2014, p. 178). O caráter da mediação é socialmente geral e também é geral por ser uma mediação entre todos os produtores. "Assim, seus produtos constituem uma *mediação socialmente total-valor*" (POSTONE, 2014, p. 178). É essa dualidade: concreto e abstrato, que caracteriza a formação social capitalista e gera nesta formação social relações alienadas, abstratas e quase objetivas.

> Superar a alienação, nessa visão, envolve a abolição do *sujeito* (capital) *autofundado, automovente*, e das formas de trabalho que constituem e são constituídas por estruturas de alienação; isso permitiria que a humanidade se apropriasse do que foi constituído de forma alienada. A superação do *sujeito* histórico permitiria

> que as pessoas, pela primeira vez, se tornassem sujeitos de suas próprias práticas sociais (POSTONE, 2014, p. 259).

Outra característica do trabalho no capitalismo é a subversão dos princípios ontológicos que orientam a relação dos seres humanos com a natureza, visando a produção do mundo humano. No capitalismo a produção não visa uma objetivação universalizante e realizadora do ser social, mas, ao contrário, obedece de forma compulsória às demandas do capital pela valorização. Criar valor é o objetivo e a essência do processo de trabalho e das relações sociais capitalistas. O dispêndio de força de trabalho, característica trans-histórica, no capitalismo ganha uma especificidade de se separar do processo concreto em que é aplicada esta força, ou seja, este dispêndio de força de trabalho transformou-se em fim, e não meio para outras finalidades. Assim também o trabalho abstrato se coloca acima das vontades dos sujeitos, como um mecanismo que lhes é alheio, objetivo, ao qual devem se adaptar[4]. O trabalho, portanto, torna-se o objeto do processo de produção, sua verdadeira "matéria-prima".

A partir das premissas analisadas apreende-se que uma teoria marxista da educação não deveria levar em conta o trabalho como princípio educativo, já que nem em sua forma concreta ou abstrata o trabalho está fora do âmbito do capital. Uma educação para além do capital seria uma educação para além do trabalho como princípio educativo.

TRABALHO, NECESSIDADE E LIBERDADE: PARA UM PRINCÍPIO EDUCATIVO PAUTADO PELA LIBERDADE

Antes de adentrar na proposta que se pretende desenvolver sobre um projeto educativo a partir da obra de Moishe Postone, é necessário tratar do que o autor compreende ser a contradição do capitalismo, localizada no âmago do valor, que é o ponto de partida tanto para a superação do capitalismo quanto para a construção dos fundamentos de um projeto

4. Nessa análise é fácil perceberque inspira-se no próprio Marx e sua crítica da maquinaria e a grande indústria, que pela primeira vez se coloca como mecanismo objetivo, independente das subjetividades dos trabalhadores e frente a qual estes deveriam se adaptar.

educativo crítico e revolucionário. Como já deve ter ficado claro pelo exposto até aqui, Postone não acredita que a contradição fundamental do capitalismo se localize na luta de classes, mas no que ele elaborou como "dominação abstrata". E, logo, a contradição não pode ser compreendida pela exploração entre grupos sociais: "pelo contrário, contradição social se refere ao tecido mesmo da sociedade, a uma 'não identidade' autogeradora intrínseca às suas estruturas de relações sociais que, portanto, não constituem um todo unitário estável" (POSTONE, 2014, p. 110).

A teoria de Marx apreende as contradições da sociedade pelas categorias que desenvolve e para Postone a categoria de valor é central na teoria crítica de Marx e não a luta de classes ou o trabalho. A adequação das categorias se refere à historicidade destas na sociedade capitalista e não em sua trans-historicidade, segundo ensina Postone (2014, p. 111).

> Ademais, como categorias de uma crítica histórica, é necessário mostrar que elas apreendem a base de uma dinâmica intrínseca daquela sociedade, levando à possibilidade de sua negação histórica – ao 'dever ser' que emerge como uma possibilidade histórica imanente ao 'ser'. De forma semelhante, supõe-se que a sociedade é contraditória, essa contradição deve ser expressa pelas categorias usadas para expressar as formas básicas das relações sociais dessa sociedade.

A categoria valor apreende as relações reais e historicamente definidas e contraditórias na sociedade capitalista, ou seja, é pela apreensão correta da dinâmica especificamente capitalista pela categoria valor que se torna possível a sua superação. É neste sentido que um projeto crítico e revolucionário de educação deve se pautar nas categorias marxianas e no caso em tela a categoria valor torna-se central, dado que a contradição fundamental do capitalismo se localiza no desenvolvimento da produção de valor.

Um primeiro passo para a compreensão da contradição no capitalismo, sob o ponto de vista da reinterpretação de Postone, é que a crítica de Marx não é ao trabalho em geral, mas sim à especificidade do trabalho no capitalismo, trabalho este que é fundamentalmente caracterizado não pela produção de valores de uso, mas sim de valor, ou seja, não se trata de uma crítica reduzida à exploração de uma classe pela outra, mas uma

crítica à forma e conteúdo do trabalho, à própria produção como totalidade. Marx não focou sua crítica apenas na distribuição social do produto do trabalho, mas também e fundamentalmente ao próprio modo de ser da produção sob o capitalismo e é neste sentido que o autor se diferencia das leituras tradicionais do marxismo. Logo: "a contradição fundamental da totalidade capitalista deve ser vista como intrínseca ao reino da produção em si, e não apenas uma contradição entre as esferas de produção e distribuição" (POSTONE, 2014, p. 148).

O cerne da contradição do capitalismo, para o nosso autor e para o próprio Marx desde os *Grundrisse*, se localiza na contradição entre a produção de riqueza material e a produção de valor e, assim, refere-se ao duplo caráter do trabalho no capitalismo e, portanto, à contradição entre forças produtivas e relações de produção. Esta contradição pode ser inicialmente explicada pelo fato básico de que o aumento da produtividade, que é a incessante busca do capital, não gera nenhum valor a mais por tempo de trabalho despedido pela força de trabalho. Ou seja, o aumento da produção de riqueza material, o mundo das mercadorias, cada vez se afasta da produção de valor, o que resulta em um sistema em que a alta produtividade de produtos necessita cada vez menos do dispêndio de força de trabalho.

Desta forma, o trabalho compreendido como o metabolismo social entre os seres humanos e a natureza para a produção da vida social não pode explicar o trabalho sob o capitalismo, que por seu caráter produtor de valor subverte esta forma ontológica sem, claro, a eliminar. De toda forma é o trabalho sob o capitalismo, e não o trabalho em geral, que é o objeto da crítica da teoria social de Marx.

A contradição, portanto, encontra-se no fato de que, apesar de a criação de valor continuar a ser a pedra de toque da produção de riqueza no capitalismo e, também, determinante das relações sociais neste modo de produção, ela se torna cada vez mais anacrônica para a produção da riqueza material, que por sua vez é função direta do aumento da produtividade e do incremento técnico e científico aplicado na produção. As forças produtivas geradas no percurso histórico entram em contradição com as relações de produção capitalistas, ou seja, é o próprio modo de produção por inteiro que entra em contradição e é esta a via pela qual Postone acredita estar a possibilidade de superação do capitalismo e da forma capital.

Neste sentido, o proletariado para Marx é importante para o capital não como produtor de riqueza material, ou seja, como produtor de valores de uso, mas como produtores diretos de valor. O proletariado é a própria essência do modo de produção capitalista e não o caminho de sua superação, ou, em outras palavras, Postone recusa a leitura de que Marx veria no proletariado o inverso revolucionário da burguesia. A superação do capitalismo, nesta interpretação do autor canadense, não seria função da "vitória" do proletariado, ou de sua "realização" ou "auto-afirmação" numa sociedade comunista. Não existe, portanto, identidade entre a contradição de classes e a contradição fundamental do capitalismo. "De acordo com a lógica da análise de Marx, a classe trabalhadora, em vez de corporificar uma possível futura sociedade, é a base necessária para a sociedade atual, sob a qual sofre; está amarrada à ordem existente de maneira a torná-la objeto da história" (POSTONE, 2014, p. 414). A superação do capitalismo demanda a superação do trabalho proletário, ou seja, o trabalho produtor de valor, ou ainda do trabalho alienado.

É a partir desta premissa que um projeto educativo crítico e revolucionário deveria rever os princípios tradicionais presentes nas teses marxistas em educação. Embora não caiba neste espaço uma revisão destas teses, que é sem dúvida um trabalho importante derivado do esforço de reinterpretação da teoria marxiana, é sabido que elas se baseiam numa concepção de educação que tem no "trabalho" em geral o seu fundamento e, ainda, na conscientização do proletariado, compreendido não como sujeito central do capital, mas como sujeito revolucionário[5], cuja realização seria alcançada com a revolução ao comunismo[6].

5. Em se tratando da concepção do proletariado enquanto sujeito da revolução, Lessa e Tonet (2012, p. 71) em *Proletariado e sujeito revolucionário* defendem a tese de que "a revolução proletária é a mediação histórica indispensável para a transição ao comunismo".

6. Dentre os teóricos marxistas brasileiros, há vários autores que defendem a tese do trabalho como princípio educativo, dentre eles, podemos citar: Saviani (1994); Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005); Kuenzer (1999). A teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani, tem como uma proposição importante o trabalho como princípio educativo. O autor trata do trabalho no sentido geral, não considerando a especificidade da categoria trabalho no modo de produção capitalista. De acordo com Fávaro (2014, p. 135): "Saviani [...] preconizou que o 'ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral'. A proposta de organização da educação escolar estava pautada nesse princípio e na realidade do trabalho, que serviu de base para a organização curricular. O que significava o trabalho como

A partir da reinterpretação de Postone, o que se propõe como fundamento para um projeto político revolucionário de educação é diferente do "trabalho como princípio educativo" pelas razões já elaboradas. Trata-se de pleitear uma educação a partir dos fundamentos da dialética entre necessidade e liberdade, visando, a partir da lógica de Marx, "a reapropriação, pelas pessoas, de capacidades sociais gerais que não estão fundamentadas na classe trabalhadora e foram constituídas historicamente sob forma alienada como capital" (POSTONE, 2014, p. 415).

Para iniciar esta fase da argumentação é preciso uma nota metodológica sobre a crítica do existente e a possibilidade do devir histórico. Para Postone a crítica deve pautar-se não pela forma como se apresenta a sociedade hodiernamente, mas pelo que poderia ser e que está presente em germe no presente, no caso na própria sociedade capitalista. Nas suas palavras:

> A crítica negativa, adequada, não é desenvolvida com base no que é, mas no que poderia ser, como um potencial imanente da sociedade existente. Finalmente, categorias de uma crítica social imanente com objetivo emancipatório têm de apreender de maneira adequada as bases determinadas de não liberdade no capitalismo, de forma que a abolição histórica do que expressam implicaria a possibilidade de liberdade social e histórica (POSTONE, 2014, p. 111).

Logo, as categorias apropriadas para a crítica do capital, nesta lógica, são o próprio capital e o valor e é a partir das possibilidades de superação apresentadas pela dinâmica histórica imanente ao capitalismo que se desenvolve o processo de crítica e, logo, os fundamentos da educação.

Dado o fato de que o valor é o cerne da contradição, não é possível pautar o projeto educativo no trabalho, dado que este, na forma do capital, não é mais que o seu sustentáculo, e na forma ontológica de

---

princípio educativo e a que tipo de trabalho ele se referia não foi esclarecido nesse momento. A definição apresentada, contudo, foi a de trabalho genérico, enquanto essência do homem. Apontou então os diferentes modos de produção na história da humanidade e situou a escola neles. Ao relacionar o currículo escolar para a sociedade capitalista com o processo de trabalho, ficou subentendido que o princípio educativo a ser adotado se pautava no sentido ontológico do trabalho".

metabolismo entre os seres humanos e a natureza não sustenta uma crítica historicamente específica do capitalismo e muito menos aponta para o futuro. O que aponta para o futuro é o fato de que é possível pensar uma sociedade em que a riqueza material seja constituidora da liberdade de todos e que as forças sociais de produção sejam apropriadas por todas as pessoas. A possibilidade de que a produção de riqueza seja realizada sem a centralidade da produção do valor, e com o incremento tecnológico e científico das forças produtivas, libera a sociedade de focar seu projeto educativo na "necessidade", ou seja, no trabalho produtor de riquezas, ou no trabalho produtor de valor, como no capitalismo. Mas antes de continuarmos a argumentação, daremos um passo atrás para explicar a dialética entre necessidade e liberdade em Marx.

Em primeiro lugar, e voltando à nota metodológica, ao tratar-se de necessidade fica presente a análise do devir, ou seja, entre o que é necessário na forma social capitalista e o que seria necessário em uma sociedade pós-capitalista. Neste sentido há de se indagar no projeto educativo esta questão central, ou seja, a de ser o projeto educativo próprio para o capitalismo, que atenda suas necessidades, ou um projeto que mire em necessidades que não se ajustam ao capitalismo.

Em Marx pode-se inferir a existência de duas formas de necessidade: uma trans-histórica, que se refere especialmente ao intercâmbio dos seres humanos com a natureza, e uma necessidade historicamente constituída, que no caso do capitalismo se dá pela forma de dominação abstrata, que origina formas de compulsão abstrata e impessoal que domina os indivíduos.

A necessidade no capitalismo aparece, na concepção de Postone, sob a forma temporal, especificamente sob a forma do tempo de trabalho socialmente necessário, tempo esse historicamente determinado, ou seja, específico da forma social capitalista. "O tempo gasto na produção de um determinado produto é mediado de maneira socialmente geral e transformado em uma média que determina a grandeza do valor do produto" (POSTONE, 2014, p.223). Esta determinação social do tempo de trabalho necessário é a dimensão temporal do que o autor canadense denominou de "dominação abstrata", que caracteriza as relações alienadas no capitalismo. O tempo se torna uma necessidade na forma do trabalho produtor de valor, necessidade esta que aparece objetivamente, naturalizada.

E, mais uma vez, é o tempo que fundamenta a produção de valor e, logo, encontra-se no seio da contradição fundamental do capitalismo, como o próprio Marx argumentou nos *Grundrisse*:

> O próprio capital é a contradição em processo, [pelo fato] de que procura reduzir o tempo de trabalho a um mínimo, ao mesmo tempo que, por outro lado, põe o tempo de trabalho como única medida e fonte da riqueza. Por essa razão, ele diminui o tempo de trabalho na forma do trabalho necessário para aumentá-lo na forma do supérfluo; por isso, põe em medida crescente o trabalho supérfluo como condição – questão de vida e morte – do necessário (MARX, 2011, p. 28, *apud* POSTONE, 2014, p. 433).

Desta forma, o reino da necessidade caracteriza-se pela produção material da vida social, que sob o capitalismo tem na produção do valor seu fundamento e o fundamento da alienação das relações sociais. Mas é na contradição desta forma de produção que se localiza a possibilidade de superação do modo de produção e, portanto, é na contradição entre a potencialização da produção de riqueza material sem o aumento proporcional de valor que se encontra o projeto comunista de educação, que é o objetivo aqui apenas delinear as linhas gerais.

É preciso compreender, segundo Postone, que um dos objetivos de Marx foi compreender o capitalismo como movimento da modernidade, ou seja, o capitalismo como sociedade moderna, onde existe uma oposição marcante entre "o indivíduo livre e auto-determinado e a sociedade como uma esfera extrínseca de necessidade objetiva. Essa oposição é intrínseca à forma de valor da riqueza e das relações sociais" (POSTONE, 2014, p. 223) Desta forma, tomando ainda as posições de Marx nos *Grundrisse*, Postone afirma o projeto do "indivíduo social" como aquele que é constituído em uma forma de sociabilidade na qual foi eliminado o valor como mediação fundamental das relações sociais. Para este, o tempo de trabalho e o tempo disponível se complementariam positivamente, ao contrário da relação entre o tempo necessário e excedente na relação de valor do capitalismo. Ainda neste mesmo texto preliminar a O Capital, Marx afirma que uma sociedade pós capitalista poderia se caracterizar pelo que chamou de "tempo disponível". Nas palavras de Marx:

> por um lado, o tempo necessário de trabalho terá sua medida nas necessidades do indivíduo social, por outro, o desenvolvimento da força produtiva social crescerá com tanta rapidez que, embora a produção seja agora calculada com base na riqueza de todos, cresce o tempo disponível de todos (MARX, 2011, p. 946, *apud* POSTONE, 2014, p. 436).

O projeto comunista, nesta perspectiva, seria o encontro social entre o desenvolvimento individual, das forças e potencialidades individuais, com o crescimento das forças sociais, o que não acontece no capitalismo, em que a produção da riqueza sob a forma de valor empobrece a maioria das pessoas do mundo. É necessário, portanto, superar a forma de trabalho que produz valor e, logo, é preciso eliminar o tempo de trabalho como medida da riqueza. De caráter concreto e imediato, a histórica luta pela redução da jornada de trabalho por parte dos trabalhadores é uma forma de manifestação desta contradição imanente ao capitalismo.

É no Livro III de O Capital que Marx traça uma importante distinção entre o reino da necessidade e o reino da liberdade.

> O reino da liberdade efetivamente começa apenas onde o trabalho, que é determinado por necessidades e objetivos externos, cessa; ou seja, a própria natureza das coisas está além da produção material. [...]Liberdade, nesse sentido, só pode consistir em seres humanos socializados, os produtores associados, que regulam racionalmente suas trocas materiais com a natureza, mantendo-a sob seu controle comum, em vez de serem dirigidos por ela como que por uma força cega e atingindo isso com o menor dispêndio de energia e sob condições mais favoráveis a, e merecedoras, de sua natureza humana. Mas ela, contudo, permanece no reino da necessidade. Para além dela começa o desenvolvimento da força humana, que é um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode brotar tendo esse reino da necessidade como base (MARX, 1981, p. 820, *apud* POSTONE, 2014 p. 442).

Portanto, para Marx, o verdadeiro reino da liberdade não está no trabalho, embora neste âmbito possa ser possível construir relações de

liberdade, como produtores associados. O que Marx denominou de reino da liberdade só se constitui sob a base de alguma produção social da existência, mas não necessariamente da forma como é realizada sob o capitalismo, em que o trabalho é meio de dominação social abstrata. Não se trata de liberdade absoluta, haja vista a necessidade trans-histórica e ineliminável de alguma produção material suficiente para a manutenção da vida social.

A questão é saber se, frente a este projeto de devir de uma sociedade pós-capitalista, ou seja, nesta relação do que Marx denominou de reino da necessidade e reino da liberdade, o projeto educativo deveria focar em um ou outro momento. A tese aqui defendida é que os projetos educativos marxistas, até agora, focaram no trabalho como fundamento, ou seja, no reino da necessidade e pela compreensão de que a superação do capitalismo se daria pela "realização do proletariado" pelo trabalho associado, pleiteou o trabalho como princípio educativo[7].

A leitura de Moishe Postone possibilita construir as bases para um projeto pedagógico pautado na teoria social de Marx em outras bases: um projeto que prime pela realização da liberdade dos sujeitos, que possam se desenvolver plenamente, segundo as possibilidades pessoais e segundo as especificidades sociais, e não apenas como "produtores de coisas". O próprio autor sintetiza sua teoria da superação do capital assim:

> O conceito de Marx de superação do capitalismo pode ser entendido como pessoas ganhando controle sobre desenvolvimentos quase objetivos, sobre processos de transformação social contínua e acelerada, que elas mesmas constituíram. Dentro desse quadro, a questão não é tanto se as pessoas deveriam tentar moldar seu mundo – elas já o fazem. Em vez disso, a questão é a maneira segundo a qual elas moldam seu mundo e, logo, a natureza desse mundo e sua trajetória (POSTONE, 2014, p. 446).

Portanto, um projeto educativo que vise a superação do capitalismo não precisa esperar pela sua superação, mas deve iniciar agora

7. Uma outra crítica que ficará para outro trabalho é a centralidade da "profissionalização" nas teses da área Educação e Trabalho. De um ponto de vista revolucionário o caminho é a superação deste paradigma, tendo em vista o que aqui se levantou.

mesmo, como parte das contradições inerentes ao sistema do capital. Pensar em como moldamos o mundo hoje, atendendo às necessidades alienadas, quase objetivas, ditadas pelo capital, e como podemos formar as novas gerações para além destas relações alienadas, como podemos formar pessoas que visualizem estas relações tais como elas são e que possam construir relações novas, assim como se prepararem para processos revolucionários que sejam pertinentes à superação deste sistema.

Uma educação para além do capital é necessariamente uma educação para além do trabalho, uma educação para a liberdade, uma educação que seja focada no pleno desenvolvimento das potencialidades em um mundo em que estas sejam respeitadas nos contextos específicos em que os sujeitos se encontrem e não como uma determinação, *a priori*, como encontramos comumente nas teorias marxistas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste trabalho levantar alguns aspectos acerca da obra *Tempo, trabalho e dominação social*, formulada por Moishe Postone, na qual ele realiza uma releitura crítica da obra madura de Marx e a partir disso direciona uma crítica às teorias defendidas pela vertente que o autor denominou de marxismo tradicional. De acordo com Postone (2014), a concepção tradicional do marxismo se pauta apenas na crítica à apropriação privada da produção, para quem a contradição central do capital estaria na luta entre as classes, portanto, nesta linha de raciocínio, a superação do capitalismo se daria com base na ação revolucionária do proletariado. Além disso, de acordo com o canadense, esta concepção tradicional analisa o trabalho ontologicamente, não considerando a especificidade do mesmo no período histórico do capitalismo, ou seja, sob condições abstratas e alienadas de dominação.

Para o autor, no entanto, a contradição central detém-se na dupla determinação do trabalho produtor de mercadorias, enquanto valores de uso e valor. A análise central deveria estar focada no processo de produção como totalidade, não apenas na distribuição social dos produtos. Neste sentido, de nada adiantaria eliminarmos a característica privada dos meios de produção, se continuássemos realizando a mesma forma de trabalho, o trabalho abstrato produtor de valor. Além do mais, para Postone, não é o proletariado, *a priori*, o sujeito da revolução societária: se o cerne da

contradição encontra-se no próprio modo de produção, é com o desenvolvimento das forças produtivas, condicionadas pela estrutura abstrata, quase objetiva e impessoal que se constitui a partir do trabalho, que se daria a transição ao socialismo. Uma vez que é cada vez mais crescente e incontrolável a compulsão do capital pela produtividade, pelo desenvolvimento das forças produtivas e tecnológicas, resultado da contradição entre capital e trabalho, o valor se torna cada vez mais anacrônico, em relação à quantidade cada vez maior de produção de valores de uso. Portanto, com o aumento das contradições no próprio interior do processo produtivo é que se daria a emancipação humana, processo no qual os indivíduos sociais seriam pela primeira vez sujeitos da sociedade, uma vez que se alcançaria o reino da liberdade, libertando-se da compulsão do capital.

A partir da crítica realizada por Postone, é possível dialogar com os projetos educativos postulados por correntes pedagógicas marxistas brasileiras, que tem no trabalho considerado trans-historicamente, o seu princípio educativo. O projeto de educação assim articulado centra-se apenas no reino da necessidade, ignorando a necessária dialética entre necessidade e liberdade.

Na dialética entre necessidade, liberdade e trabalho, já afirmava Marx em *O capital*, não é o limite do reino da liberdade, mas sua base. Um projeto educativo para além do capital, neste sentido, deve se pautar na realização do reino da necessidade, mas avançar para a produção de seres humanos, o "indivíduo social" de Marx, formados para uma vida em sociedade pautada na dialética necessidade e liberdade.

Um projeto revolucionário de educação deve iniciar-se aqui e agora, no sentido de se pensar como as ações humanas, nesta época histórica, são ditadas pelo capital e como podemos superá-las, formando sujeitos que percebam as contradições postas e que desenvolvam novas relações sociais pautadas na dialética entre necessidade e liberdade. Um projeto educativo, enfim, pautado no desenvolvimento de indivíduos que possam compartilhar a riqueza social produzida com o único intento de desenvolver os seres humanos e não para produzir mercadorias.

REFERÊNCIAS

FÁVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico crítica:** uma análise das origens do desenvolvimento, dos

dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, 2005. p. 63-71.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 18-29, set./dez. 1999.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica à economia política. Livro 1, v. 1. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998 [1867][8].

MARX, Karl. **O capital**: Crítica à economia política. Livro 1, v. 1. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**. São Paulo: Boitempo, 2014 [1993].

______. **Marx reloaded**: repensar la teoría crítica del capitalismo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne. **Retrato do trabalho e educação em Guarapuava-PR:** tempos do trabalho e do trabalhador estudante do ensino noturno da educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014. 173p.

TONET, Ivo; LESSA, Lessa. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

8. As datas expressas entre colchetes referem-se às datas originais dos textos em sua primeira edição na língua original.

CAPÍTULO 7
A PESQUISA NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI

Michelle Fernandes Lima

> *[...] o Sr Proudhon soube muito bem ver que os homens fazem o tecido, o pano, a seda - e é dele o grande mérito de ter visto estas coisas tão simples! O que o Sr Proudhon não soube ver é que os homens produzem também, conforme as suas faculdades produtivas, as relações sociais nas quais produzem a seda e o tecido. E, ainda, não soube ver que os homens, que produzem as relações sociais segundo sua produção material, criam também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais destas mesmas relações sociais.*
>
> Marx, 1989.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado dos estudos realizados no curso de doutorado em educação, bem como, de reflexões pertinentes à pesquisa e docência na disciplina de política educacional no curso de Pedagogia. Apresentamos no primeiro item alguns aspectos referentes ao método de pesquisa no campo das políticas educacionais, tomando como ponto de partida as inquietações e dificuldades observadas durante a trajetória no mestrado e doutorado.

Uma das principais inquietações era e ainda é compreender de que maneira os pesquisadores da área de política educacional realizam suas investigações, quais os referenciais metodológicos contemplados?

A respeito da pesquisa em políticas educacionais, vários caminhos e modelos epistemológicos, ou conceitos e concepções, podem encaminhar a elaboração da pesquisa em educação, no campo da política educacional. A pesquisa pode apresentar diversas temáticas que tratam das políticas para a educação básica e superior. São muitas possibilidades de

pesquisa, que podem versar sobre o processo de elaboração, implementação e resultados das políticas educacionais.

É importante mencionar que há diversas formas de se proceder durante o processo de pesquisa, pois as concepções de sociedade, de homem e, no nosso caso, de educação, vão influenciar na maneira como os dados serão coletados e analisados na investigação.

Assim, o pesquisador pode escolher por apenas apresentar dados quantitativos de maneira descritiva; pode também investigar um fenômeno de forma microssocial ou estabelecer as relações de totalidade, mostrando as contradições do objeto não como algo isolado. Vale mencionar que essa opção não é neutra, mas marcada por posições teóricas que direcionam a forma de coleta e análise dos dados.

Um dos aspectos observados durante as leituras de dissertações e teses na área de política educacional refere-se aos conceitos de Estado, Sociedade Civil e Política educacional. Entendemos que não basta informar ao leitor um quadro teórico, ou seja, apontar os conceitos, como muitas vezes identificamos nas pesquisas, mas pensar de que maneira esses conceitos se articulam com o objeto de estudo. A partir das leituras realizadas foi possível levantar um primeiro questionamento sobre o método: *Como realizar uma investigação sem perder de vista as especificidades do objeto e ao mesmo tempo explicá-lo a luz das diferentes determinações que o compõem? De que maneira os conceitos de Estado, sociedade civil e política educacional podem se articular com o objeto de estudo?*

Uma tendência presente nas pesquisas sobre política, são os estudos quantitativos com modelos de análise “técnicos”, como se fosse possível isolar a questão e estudá-la sem relacionar com os aspectos conjunturais e ainda com as especificidades do Estado brasileiro.

Um segundo aspecto observado a partir das leituras realizadas, bem como na docência na pesquisa, refere-se ao risco que o pesquisador corre ao se apresentar numa determinada corrente teórica e não realizar a análise de forma coerente com os pressupostos da teoria anunciada. A preocupação em relação ao método pode ser acompanhada da compreensão de que o pesquisador não é neutro ao escolher e analisar seu objeto de estudo, a investigação segue um caminho a depender das suas concepções, ou seja, da maneira que ele analisa a sociedade e também dos conhecimentos que possui.

O percurso como pesquisadora, considerado ainda inicial, a leitura de textos do campo metodológico foi um importante exercício para elaboração da investigação realizada no doutorado sobre a atualidade do pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987) para o debate da universidade brasileira[1].

Entendemos que a pesquisa se torna relevante quando busca traduzir teoricamente o objeto, isso significa estudá-lo nas diferentes determinações e mediações. Esse exercício é desafiador e complexo, tentamos não anunciar somente o método num capítulo específico, mas utilizá-lo durante toda a investigação e exposição dos resultados.

Percebemos que os pesquisadores têm difundido uma variedade de estudos sobre diversos autores que estão dando base para as pesquisas. Dentre os autores destacamos nesse capítulo o pensador sardo, Antonio Gramsci. A partir desse referencial realizamos a investigação já citada. No próximo item apontamos os principais elementos metodológicos que foram caracterizados na pesquisa realizada, bem como as contribuições da perspectiva gramsciana para o estudo do pensamento de um autor que atuou de maneira marcante no processo de discussão da Reforma Universitária (1968), tendo como referência metodológica as lições de Antonio Gramsci. Buscamos refletir sobre essa questão.

CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI PARA A PESQUISA NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As questões suscitadas na introdução, nos motivaram a buscar bases teóricas e metodológicas que pudessem oferecer elementos para realizar uma leitura dialética do objeto de estudo, no campo da política educacional. Temos claro que os limites e as dificuldades para realizar essa leitura são grandes, tornando-se um exercício desafiador para aqueles que se propõem a conceber a realidade como algo em movimento, que existe independentemente da vontade. Isso exige do pesquisador pensar

1. Atualidade do pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto para o debate sobre a reforma da universidade brasileira. Tese defendida na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós Graduação em Educação, em 2013, orientada pela professora Dra. Regina Maria Michelotto.

o objeto de estudo como síntese de múltiplas determinações (MARX, 1983, p. 218).

Como apontamos na introdução, nossas reflexões iniciais sobre a questão do método nos indicou um desafio metodológico referente à dificuldade de articular a matriz teórica e os dados coletados na pesquisa, ou seja, apreender a especificidade do objeto sem perder de vista seus aspectos conceituais e históricos. Outro ponto observado, como já citamos, é o risco que o pesquisador corre ao aderir a uma corrente teórica, de não realizar a análise de forma coerente com os pressupostos da teoria anunciada.

Esses dois pontos foram considerados no percurso do doutorado, bem como na docência e na orientação de trabalhos acadêmicos. Compreendemos que não há um caminho fechado que deva ser seguido, mas pressupostos que podem guiar a investigação e a apreensão do objeto nas suas múltiplas determinações, ou seja, faz-se necessário um estudo comprometido com o desvelamento do real, no qual o critério de verdade é a prática social dos homens de um determinado momento histórico.

Partindo da ideia de contradição e da compreensão dessa complexidade que é a vida real, buscamos em Gramsci os elementos metodológicos para a investigação realizada no doutorado, inserida no campo das políticas para educação superior, que objetivou compreender o pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987) sobre o debate da reforma universitária na década de 1960. Buscamos na investigação realizada apontar a atualidade do pensamento político de Álvaro Vieira Pinto, no que concerne às discussões acerca da democratização da universidade brasileira. Para analisar essa temática, entendemos que Gramsci oferece um método que pode ser observado e identificado, principalmente nas obras em que estudou Croce e Maquiavel, que foram destacadas na tese.

A escolha do método de uma pesquisa está diretamente ligada ao seu conteúdo e aos seus objetivos. Gramsci tem como intuito, nas suas investigações, contribuir para a transformação social, um objetivo que busca a formação de uma sociedade dos trabalhadores. Ao tratar do método considera que:

> [...] toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi

> elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Acreditar que se pode fazer progredir uma investigação cientifica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência (GRAMSCI, 2006, p. 122-123).

No entanto, esse autor (2006, p. 123) explica que são necessários, ao pesquisador, determinados pré-requisitos:

> [...] pode-se dizer que não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha uma plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja cauteloso em suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas que existem nos conhecimentos já atingidos, mas as ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas, etc.

Gramsci, no caderno 13 escrito no cárcere, quando trata do pensamento de Maquiavel, especialmente no que se refere à ciência política, explica que a "inovação" essencial introduzida pela filosofia da práxis na ciência política a partir da história é:

> [...] a demonstração de que não existe uma "natureza humana" abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os **métodos da filologia e da crítica**. Portanto, a ciência política deve ser concebida em seu conteúdo concreto (GRAMSCI, 2011, p. 56, grifo nosso).

Com base nisso, buscamos analisar o pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto, objeto de estudo, não como "natureza humana abstrata, fixa e imutável", mas como expressão da época em que ele viveu.

Vale mencionar que as lições metodológicas de Gramsci são inúmeras e de grande riqueza para pensarmos o objeto de estudo. Buscamos identificar os pontos de referência que orientaram nossa investigação sobre a posição política de Vieira Pinto em relação à Universidade e sua reforma, assim como as contribuições do seu pensamento para esse debate. Vejamos como Gramsci nos orientou com sua metodologia de análise.

No caderno escrito no cárcere, que recebeu o número 10, analisa o pensamento de Benedetto Croce (1866-1952), e apresenta aspectos metodológicos importantes. A exposição de Gramsci é organizada em duas partes: na primeira o autor prioriza doze pontos de referência para a compreensão do pensamento de Croce. Podemos perceber que Gramsci realizou um profundo estudo de suas obras. Muito embora ele não as apresente numa ordem cronológica, deixa claro que é fundamental identificarmos os diferentes problemas assumidos pelo pensador ao longo de sua elaboração intelectual.

Os pontos de referência apresentados por Gramsci são analisados e discutidos sem dissociar obra, contexto e visão dos intérpretes de Croce. Tais pontos principais são: a atitude de Croce durante a primeira guerra mundial, Croce como líder intelectual, Croce de 1912 a 1932, os elementos da popularidade de Croce, Croce e a religião, Croce e a tradição italiana, o significado da fórmula "história ético-política", teologia e especulação, a História da Europa vista como "revolução passiva", a questão da liberdade, filosofia da práxis e a concepção da história.

No que se refere à revolução passiva, Schlesener (2005, p. 61) alerta que Gramsci concebe dialeticamente a relação entre "guerra de posições", que o autor relaciona com o conceito de revolução passiva, e "guerra de movimento":

> a dialética entre conservação e inovação que permeia o conceito de "revolução passiva" e que, na linguagem moderna pode traduzir-se em "reformismo" assumido como programa, é um mecanismo político das sociedades modernas [...]. A "guerra de posições" é uma estratégia ofensiva das classes trabalhadoras do ocidente para

> romper com as relações de hegemonia vigentes e realizar seu projeto socialista [...] (GRAMSCI, 2006, p. 300).

Gramsci, ao discutir as diferentes interfaces do pensamento de Croce, indica uma questão importante no processo investigativo: a análise reflexiva sobre a atuação de um determinado pensador. A ação do intelectual é analisada, considerando a problemática da época e suas interlocuções com os demais grupos sociais. Essa observação, ou lição metodológica, buscamos realizar quando tratamos a posição de Vieira Pinto no debate dos rumos da sociedade brasileira, a partir da identificação das diferentes posições dos grupos de esquerda e direita nas décadas de 1950 e 1960.

Gramsci identifica uma nova fase no pensamento de Croce quando esse "aprofunda sistematicamente os seus estudos de teoria da história e esta nova fase é representada pelo volume *Teoria e storia della storiografia"* (GRAMSCI, 2006, p. 286). Aponta algo significativo na biografia de Croce, ao considerar esse pensador "um líder intelectual dos revisionistas", que buscaram destruir o "materialismo histórico", ou seja, apresentaram teorias historiográficas que se opunham à filosofia da práxis. Essa observação de Gramsci indicou a necessidade de identificarmos, no pensamento de Vieira Pinto, possíveis "fases" ou mudanças ao longo de sua produção e sua relação com o contexto.

Gramsci busca analisar interfaces do pensamento de Croce. Destaca a posição dele sobre religião, que é entendida como "[...] uma concepção da realidade com uma moral conforme a esta concepção, apresentada em forma mitológica. Portanto, é religião toda filosofia, ou seja, toda concepção do mundo, na medida em que se tornou "fé" (GRAMSCI, 2006, p. 289). Gramsci questiona essa posição e afirma, com visão historicista, que uma concepção de mundo não "[...] pode revelar-se capaz de impregnar toda uma sociedade e de transformar-se em "fé" a não ser quando demonstra ser capaz de substituir as concepções e fés precedentes em todos os graus da vida estatal (GRAMSCI, 2006, p. 289)". Como a filosofia de Croce havia sido estudada pelos católicos do grupo "neo-escolástico", Gramsci apresenta a visão de intérpretes de Croce, em relação à religião. Suas observações sobre as mudanças e continuidades no pensamento de Croce, são essenciais para nosso estudo.

Gramsci trata da obra "O Príncipe" como um "livro vivo" que indica a importância da criação de uma vontade coletiva e só pode ser compreendido a partir das condições materiais em que foi escrito. Buscamos, obviamente sem maiores pretensões, estudar a obra "A Questão da Universidade", escrita por Álvaro Vieira Pinto, buscando entendê-la no sentido de um "livro vivo", que simboliza a luta dos estudantes e de outros segmentos sociais para "[...] construir a verdadeira Universidade de que o povo brasileiro necessita, como um dos mais importantes instrumentos para a conquista de sua cultura, riqueza e liberdade" (PINTO, 1962, p. 8).

Na análise realizada por Gramsci, observamos que ele não faz uma síntese da obra de Maquiavel, mas sim a discussão de categorias relacionadas à questão do partido político como desencadeador da luta pela transformação.

O termo "categoria" é utilizado na dialética conforme a concepção marxiana:

> o Sr Proudhon soube muito bem ver que os homens fazem o tecido, o pano, a seda - e é dele o grande mérito de ter visto estas coisas tão simples! O que o Sr Proudhon não soube ver é que os homens produzem também, conforme as suas faculdades produtivas, as relações sociais nas quais produzem a seda e o tecido. E, ainda, não soube ver que os homens, que produzem as relações sociais segundo sua produção material, criam também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais destas mesmas relações sociais (MARX, 1989, p. 212).

Partindo desse entendimento, Gramsci identificou categorias para o estudo de Maquiavel e Croce, a partir das relações sociais que criam as ideias, expressões e posicionamentos sobre a realidade.

Gramsci analisa os escritos de Nicolau Maquiavel: no caderno 13 ele apresenta notas sobre a política e no 18 trata do pensamento desse autor. Como no texto sobre Croce, não há uma ordem cronológica para o estudo. Gramsci o inicia pontuando que o Príncipe é uma obra "viva". Explica que, muito embora a figura do príncipe seja utópica, os elementos "passionais, míticos, contidos em todo o pequeno livro, com

movimento dramático de grande efeito, sintetizam-se vivos na conclusão, na invocação de um príncipe realmente existente" (GRAMSCI, 2011, p. 14).

Organiza a exposição em 40 pontos de referência para estudo, nos quais trata de diversos aspectos históricos e filosóficos do pensamento de Maquiavel. Destacamos alguns, observados na leitura:

- interlocução com outros autores, juntamente com a análise;
- explicação da obra e sua relação com os aspectos históricos;
- identificação dos principais eixos da obra a ser analisada;
- estilo de escrita do autor;
- autor entendido como "expressão necessária do seu tempo e como estreitamente ligado às condições e às exigências do seu tempo" (GRAMSCI, 2011, p. 161);
- conhecimento histórico para o estudo e também fundamentos para sustentar a análise;

Além desses tópicos, Gramsci trabalha com pontos de referência que orientaram nossa análise sobre a posição de Vieira Pinto em relação à universidade e a sua reforma, bem como, sobre o contexto do início dos anos de 1960 no Brasil, caracterizado por debates, movimentação social e atuação marcante de grupos de esquerda. Gramsci explica que só podemos observar as condições para a criação de uma vontade coletiva nacional-popular, a partir de uma análise histórica da "estrutura social do país em questão e uma representação "dramática" das tentativas feitas através dos séculos para criar esta vontade e as razões dos sucessivos fracassos [...]" (GRAMSCI, 2011, p. 17).

Essa orientação é radical e rigorosa, e serviu de guia para os estudos do pensamento de Vieira Pinto. Tentamos levar em conta "as lacunas" existentes sobre o tema e considerar "posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas".

A obra de Karl Marx é a base da metodologia utilizada por Gramsci. Assim, sua análise se pauta pela dialética. Araújo (2010, p. 71) explica que "[...] o termo dialética provém do grego *dialetike* que deriva de *dialégomai,* significando a arte de dialogar. No sentido que hoje empregamos, a palavra dialética remonta a Hegel (1770-1831) [...]".

Karl Marx, durante sua estada em Berlim (1837- 1841), teve contato com a filosofia de Hegel, participando ativamente do debate entre os dois grupos: hegelianos de esquerda e de direita. Marx estudou Hegel e recorreu às categorias hegelianas na produção de sua própria concepção de sociedade. Podemos perceber essa influência numa passagem escrita por ele: "[...] a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional do invólucro místico [...]" (MARX, 1982, p. 21). Dessa forma, Marx supera a filosofia hegeliana ao fazer a inversão de que as ideias precedem o real. Sobre essa superação, Marx explica que:

> meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (1873, p. 16. Posfácio da 2º edição do Capital).

Realizar uma leitura dialética sobre a atualidade do pensamento de Vieira Pinto em relação à universidade e sua reforma, como buscamos fazer na tese, implicou considerar: as bases de sua formação intelectual, sua atuação no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) como diretor de departamento de Filosofia, sua participação ativa no debate pelas reformas de base na década de 1960, as diferentes preocupações e mudanças que foram ocorrendo em seu pensamento relacionadas com a conjuntura e sua atuação no debate sobre os rumos do Brasil desde 1945.

Essa leitura dialética parte da concepção materialista de Marx, que traz em seu alicerce uma ideia da relação do homem com a natureza, pois, embora o homem seja um ser natural, não se confunde com ela; diferencia-se e a altera conscientemente segundo suas necessidades e, nesse processo, se faz homem. Partindo desses pressupostos, o homem não é mero espectador e sim ator nas relações sociais. Assim Álvaro Vieira Pinto foi ator em sua época.

Antonio Gramsci, a partir das especificidades da produção intelectual de seu tempo, como o pensamento de Croce e Maquiavel, e das condições materiais, analisou a realidade numa visão historicista e dialética. Mas o que seria essa proposição historicista? Essa questão é fundamental para compreender os aspectos metodológicos necessários para o estudo do pensamento de um autor.

Bobbio (1995, p. 583) explica que a tendência historicista "de maior relevo no contexto político é a que tem por fundamento o materialismo histórico, cujas implicações políticas são diametralmente opostas às do Historicismo de origem romântica". O historicismo, no materialismo histórico, exclui os elementos idealistas e concebe o desenvolvimento como "[...] processo de revolucionamento ininterrupto de todos os aspectos da vida coletiva humana, cuja força motriz fundamental é constituída pela evolução do modo de produção [...]" (BOBBIO, 1995, p. 584).

Para Nosella e Buffa (2002, p. 75) o historicismo

> não é o etapismo abstrato, nem o estudo do particular por ele mesmo, curioso, folclórico. Não é, ainda, o estudo do particular concreto descrito apenas empírica e superficialmente [...] Para o historicismo, Marx estuda a produção material da Europa do século XIX e Gramsci estuda, molecularmente, o tecido social da Itália da primeira metade do século XX.

Álvaro Vieira Pinto se dedica às movimentações políticas brasileiras do seu tempo e coube a esta pesquisa analisar seu pensamento historicamente.

O historicismo de Gramsci pode ser observado na análise sobre Croce e Maquiavel. O método fica evidenciado quando ele considera que os números são "simples valor instrumental" e as opiniões e as ideias não possuem peso igual. Ao contrário, nas palavras de Gramsci (2011, p. 82): "[...] As ideias e as opiniões não 'nascem' espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade".

É importante destacar que não tivemos a pretensão, é claro, de atingir o alto nível de análise explicitado por Gramsci nos cadernos

mencionados, mas de utilizá-lo como farol. Buscamos identificar nele elementos e critérios investigativos que podem nos auxiliar nas pesquisas no campo das políticas educacionais.

No caso da pesquisa realizada sobre o pensamento de Vieira Pinto sobre a reforma da universidade na década de 1960, amparamo-nos em Gramsci e buscamos verificar os problemas que foram alvo de estudo do pensador, como reflexo da realidade.

Em relação às obras, Gramsci lembra a importância de valorizar até mesmo os escritos menores, ou seja, artigos, comentários e opiniões que foram ou não publicados. Isso explica o levantamento bibliográfico minucioso que fizemos sobre o autor que estudamos. No que se refere à biografia, não se trata simplesmente de uma descrição da trajetória, mas a identificação das diferentes posições, ou como diz Gramsci (2006), "as expressões" defendidas. Também a visão dos intérpretes precisa ser valorizada, no intuito de observar as críticas, defesas e resultados alcançados por outros pesquisadores.

Isso nos faz pensar na forma como muitas vezes se escreve um texto ou uma pesquisa. Primeiramente se aponta o contexto histórico e, após, o objeto propriamente dito, neste caso a obra do autor pesquisado. Diferentemente, organizamos a investigação, na tentativa de estabelecer, durante todo trabalho, a relação entre obra e contexto. Gramsci nos chama atenção sobre esse aspecto metodológico.

O olhar para o pensamento político de Álvaro Vieira Pinto, em relação à Universidade, pautou-se na perspectiva apontada, isto é, na metodologia gramsciana. É uma tentativa com a preocupação de não relatar uma pesquisa que simplesmente descreva a trajetória de um pensador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do processo de elaboração da tese e leituras de outros trabalhos no campo das políticas educacionais, é possível refletir sobre alguns aspectos metodológicos no campo das investigações sobre a política educacional.

A dificuldade em articular a matriz teórica anunciada com os dados da pesquisa, é um aspecto a ser considerado, pois por vezes, os

pesquisadores se preocupam em apresentar os fundamentos teóricos sem uma devida articulação com o objeto de estudo. Esse aspecto nos indica a necessidade de pensar na seguinte afirmação: "método não se anuncia e sim realiza". Essa ideia ainda em processo de reflexão aponta para a necessidade de uma leitura dialética do objeto de estudo. Michelotto e Lima (2012, p. 18) consideram que a articulação entre método e conteúdo, assim como da utilização do método marxista:

> [...] nos estudos de Antônio Gramsci, nas reflexões sobre política, filosofia, educação, cultura e tantos outros temas, o autor, da mesma forma que Marx, não perde o objetivo básico de seus estudos: a formação dos trabalhadores, dos "simples", para uma transformação da sociedade capitalista, capaz de criar um tipo de organização social que atenda às necessidades e interesses de todos; sociedade essa pautada pela igualdade e justiça. Assim, o cunho político de seu trabalho é preservado em toda sua obra, inclusive em cartas aos familiares.

Esses pontos podem ser considerados, também, quando se trata de pesquisas no campo das políticas educacionais. Azevedo e Aguiar (2001) consideram que, no conjunto dessas pesquisas, observa-se uma dispersão de objetos e problemas. Além da variedade de temas, Souza (2003) destaca o grande número de estudos setoriais, especialmente estudos de caso. Entretanto, na concepção de Gramsci, "o aparelho escolar, como instância superestrutural, é lócus privilegiado onde se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia em todos os níveis" (SHEEN, 2007, p. 3).

A partir desses apontamentos, temos claro que analisar um determinado objeto de estudo, considerando a totalidade e a contradição, é uma tarefa complexa. Compreendemos que não há um caminho fechado que deva ser seguido, mas pressupostos que podem guiar a investigação e a apreensão do objeto nas suas múltiplas determinações, ou seja, faz-se necessário um olhar comprometido com o desvelamento do real, no qual o critério de verdade é a prática social dos homens de um determinado momento histórico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. L. **Introdução à Filosofia da Ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

AZEVEDO, J.M.L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49 – 70, set/dez. 2001.

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 8.ed. Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Introdução ao estudo da Filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Tradução, organização e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

______. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política. v. 3. Tradução, organização e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, M. F. **Atualidade do pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto para o debate sobre a reforma da universidade brasileira**. Tese doutorado - Programa de Pós Graduação em Educação. Curitiba, 2013.

LUNA, S. V. O planejamento de pesquisa como tomada de decisões. In:______. **Planejamento de pesquisa.** São Paulo: Editora PUCSP, 2007.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

______. Posfácio da 2ª edição. In:______. **O capital:** crítica da economia política. 8. ed. Tradução de Reginaldo Santana. São Paulo: Difel, 1982

MICHELOTTO, R. M.; LIMA, M. F. **Políticas de democratização da educação superior e a perspectiva metodológica de Antonio Gramsci**. I Jornadas Latino-americanas de estúdios epistemológicos en Política Educativa 15 y 16 de noviembre de 2012, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <http://www.relepe.org/images/ponencia%206%20micheloto%20valida.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. Qual Compromisso Político? **Série História & Ciências Sociais**, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, Estudos CDAPH, SP, 2002.

SCHLESENER, A. **Antonio Gramsci e a Política Italiana:** pensamento, polêmicas, interpretação. Curitiba: UTP, 2005.

SHEEN, M. R. C. C. A Política Educacional como momento de Hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. Campinas, 2007. **Revista HISTEDBR On-line**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art01_25.pdf.> Acesso em: abr. 2012.

PARTE 3

CAPÍTULO 8
ESTÉTICA PÓS-MODERNA OU ESTETIZAÇÃO DO REAL? IMPACTOS NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Rose Meri Trojan

> *A realidade refletida e plasmada pela arte [...] implica já, desde o primeiro momento, numa tomada de posição em face das lutas históricas do presente no qual vive o artista.*
>
> Lukács, 1978.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa o fenômeno da arte e da cultura contemporâneas a fim de entender o que se esconde por detrás do conceito de pós-moderno, utilizado para sua caracterização. O objetivo é ultrapassar a aparência de inovação, superação e ruptura com o modernismo, sob o ponto de vista de uma análise marxista, tendo em vista as mudanças no contexto global e a sua relação com a totalidade histórica, social, econômica e cultural.

Análises sobre a arte e a cultura contemporâneas sob a denominação *pós-moderno* ou *pós-modernismo* pretendem evidenciar o esgotamento do chamado período moderno inaugurado no modo de produção capitalista, de um lado, articulado com o desenvolvimento científico e tecnológico, e de outro, fundamentado nos princípios do liberalismo, que, na atualidade, têm sido ressignificados e produzido impactos no trabalho e na educação. Assim, antes de analisar criticamente a procedência das bases estabelecidas para uma *nova estética* ou até mesmo para uma *nova era* posterior à moderna e suas consequências, é necessário retomar os conceitos fundamentais que têm sido revistos nessa abordagem: liberalismo, que tem sido contraposto pelo neoliberalismo, e modernismo, pelo pós-modernismo, a partir dos fundamentos teóricos da Estética.

PRESSUPOSTOS PARA UMA ABORDAGEM CRÍTICA DA ESTÉTICA

A análise crítica da concepção de estética que fundamenta o presente estudo tem como ponto de partida a constituição da categoria específica da estética, a partir do referencial marxista. Para Lukács (1966), a arte e a ciência constituem formas superiores de compreensão e representação da realidade humana que respondem a necessidades da vida social e que produzem efeitos e exercem influência no modo de compreender, de sentir e de agir humanos, na cotidianidade.

A exteriorização da vida social, tanto na criação quanto na fruição de objetos que satisfazem necessidades humanas, dá-se como uma rica totalidade de relações. Cada uma das relações *humanas* com o mundo é um meio de apropriação deste, ou seja, uma *"manifestação da efetividade humana"* (MARX, 1987, p. 176-180). Essa totalidade, fruto da unidade entre a razão e o sentimento que impulsiona a ação, explica a dimensão da emoção (sofrimento e gozo) na vida humana. A dissociação entre sentimento, âmbito estético e artístico, e atividade intelectual, quesito da ciência, é resultado de um longo processo histórico que sobrevalorizou o intelecto como instrumento de desenvolvimento do gênero humano para dominar o mundo (LUKÁCS, 1966, v. 1, p. 191).

A especificidade da relação científica e da estética depende da natureza do seu objeto e da natureza da força essencial que corresponde a essa relação e que constitui o seu "modo particular e efetivo de afirmação" (MARX, 1987, p. 178). Contrariamente ao objeto da ciência que busca revelar a *coisa em-si* – uma teoria, uma lei, um conceito – e tende a apagar a marca do sujeito, o objeto da relação estética revela aquilo que é *para-si*, como expressão e afirmação da subjetividade, das forças humanas entendidas como forças próprias de um ser social (LUKÁCS, 1966).

A reflexão sobre a *estética* a partir das mediações que se estabelecem entre a vida cotidiana e o processo de produção de objetos artísticos possibilita compreender a arte e a dimensão estética das atividades humanas e estabelecer sua vinculação ideológica e funcional ao modo de produção econômico e social, entendendo que: *"el papel de la cultura (y sobre todo el de la ciencia) consiste em descubrir e introducir mediaciones entre la situación previsible y el mejor modo de actuar en ella"* (LUKÁCS, 1966, v. 1, p. 45).

No movimento histórico de constituição de sua humanidade, o homem age sobre o seu meio através de um processo de apropriação objetiva e subjetiva, ou seja,

> [...] cada uma de suas relações *humanas* com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar –, em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma, são, em seu comportamento *objetivo,* em seu *comportamento para com o objeto,* a apropriação deste (MARX, 1987, p. 177).

A dimensão estética, como espaço da sensibilidade, constitui-se, coletivamente, no processo de relação do sujeito com seu objeto na atividade prática. Os sentidos tornaram-se humanos na medida em que cumprem uma função social, permitem a compreensão e apropriação dos objetos para satisfazer necessidades, dominar e desenvolver meios de sobrevivência e tomar consciência desse processo. Nessa medida, "o olho fez-se um olho *humano;* assim como seu objeto se tornou um *objeto* social, *humano,* vindo do homem para o homem. Os *sentidos* fizeram-se assim imediatamente *teóricos* em sua prática" (MARX, 1987, p. 177), possibilitando, inclusive, a contemplação imediatamente desinteressada, a apropriação mediata dos objetos *em si* e para o homem, como forma de *tomar consciência* da realidade do seu domínio, e da qual participa. A sensibilidade e o prazer perdem, assim, sua natureza imediata e egoísta e podem ser compartilhados; a utilidade converte-se em *utilidade humana*, porque "os sentidos e o gozo dos outros homens converteram-se em minha *própria* apropriação", e a sociedade "converte-se em um órgão de minha exteriorização de vida e um modo de apropriação da vida *humana*. [...] Por isso o homem se afirma no mundo objetivo não apenas no pensar, mas também com *todos* os sentidos" (MARX, 1987, p. 177-178).

A sensibilidade que se cria e se desenvolve na relação com o mundo, portanto, não é dada naturalmente, mas resulta de um longo processo histórico. Os sentidos humanos, como capacidade subjetiva, criam o sentido dos objetos ao mesmo tempo em que o criam para o sujeito, ou seja: "A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias" (MARX, 1987, p. 178, grifo do autor).

Essa humanização dos sentidos e da sensibilidade humana torna possível a criação de objetos para expressar justamente essa capacidade de ver e sentir, o que dá origem à atividade artística como tal, mediante um processo por meio do qual, lenta e gradativamente, separa-se da prática cotidiana em geral. O aperfeiçoamento das técnicas de trabalho permite uma elevação das capacidades e habilidades humanas que constituem os pressupostos para a produção de objetos artísticos.

Entretanto, a produção não é apenas técnica ou conjunto de técnicas; de acordo com Marx, é o ponto de partida de um processo no qual o consumo é o ponto de chegada. Entre os dois polos se estabelece um duplo movimento mediador: a produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem os quais lhe faltaria o objeto, e o consumo é simultaneamente mediador da produção, enquanto cria para os produtos, os sujeitos para o qual eles foram produzidos. Sem produção não há consumo, mas sem consumo tampouco há produção; como diz Marx, uma linha férrea que não é utilizada é apenas uma potencialidade, uma casa desabitada não é uma verdadeira casa. Desse modo,

> *La producción no solamente provee un material a la necesidad, sino también una necesidad al material. [...] La necesidad de este último sentida por el consumo es creada por la percepción del objeto. El objeto de arte – de igual modo que cualquier otro producto – crea un público sensible al arte, capaz de goce estético. De modo que la producción no solamente produce un objeto para el sujeto, sino también un sujeto para el objeto (MARX, 1971, p.11-13).*

Assim, na medida em que situam a estética como dimensão específica e articulada ao conjunto das relações sociais, esses pressupostos possibilitam analisar criticamente a estetização contemporânea e suas raízes filosóficas a partir de um posicionamento que leva em conta a sua vinculação político-ideológica e a sua funcionalidade conservadora no processo de reestruturação das relações de produção.

LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO

O liberalismo, doutrina que tem como princípio fundamental a defesa da liberdade, nasceu e afirmou-se na Idade Moderna com a ascensão

da burguesia ao poder e consolidação do capitalismo. Veiculada pelos iluministas, ajudou a promover a unidade do novo regime, "na medida em que se opunha aos princípios de autoridade e tradição, às diversas formas de desigualdade, aos privilégios e às arbitrariedades da administração monárquica" (LOPES, 1981, p. 110). A nova visão de mundo, característica da burguesia, procede do conceito de liberdade econômica (que se expressa como liberdade civil e política em oposição às relações feudais), a partir do qual se desenvolvem outros dois conceitos: a igualdade (formal e jurídica de direitos) e o individualismo (como expressão da livre-concorrência e da propriedade privada) (LOPES, 1981, p. 110). Consolidou-se com uma nova ideologia necessária para justificar e ajustar-se às necessidades de uma nova forma de organização e produção social.

A liberdade defendida – que se caracteriza pela ênfase sobre a ação individual, pela valorização do espírito de iniciativa e pela igualdade como resultado de conquista pessoal – teve como consequência um resultado concreto muito mais estreito do que efetivamente prometia (LASKI, 1973, p. 13). Nessa concepção, o indivíduo nunca passou de uma abstração a quem a sociedade capitalista jamais conferiu todos os benefícios que gerou, pois o liberalismo sempre foi propenso a estabelecer uma antítese entre liberdade e igualdade, além disso:

> O indivíduo que o liberalismo desejou proteger dispõe sempre de liberdade, por assim dizer, para comprar a liberdade na sociedade que construiu; mas o número de indivíduos com meios de compra à sua disposição sempre foi uma minoria da humanidade. *Em resumo, a i*deia de liberalismo está historicamente vinculada, de um modo inevitável, à de posse de propriedade (LASKI, 1973, p. 13).

Entretanto, existe, como diz Laski, "certo sabor de romantismo na índole liberal cuja importância é grande" (LASKI, 1973, p. 12). Ainda que não tenha cumprido tudo o que prometeu, criou no plano ideológico a convicção de que todos são iguais e portadores dos mesmos direitos, como também valorizou a busca da verdade e a experimentação, o que impulsionou o desenvolvimento científico, o progresso material e espiritual, parte da herança social, sem a qual "o número daqueles cujas exigências à vida foram satisfeitas permaneceria muito menor do que o alcançado" (LASKI, 1973, p. 14).

Por outro lado, o desenvolvimento capitalista levou a uma radicalização dos princípios fundamentais do liberalismo – liberdade e individualismo – que resulta da necessidade de adaptação a novos contextos, reafirmando a primazia da sociedade civil e do livre mercado, como "uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar" (ANDERSON, 1995, p. 9), que foi cunhada de neoliberalismo. Com a finalidade de superar a crise dos anos 1970 e promover a reanimação do capitalismo avançado mundial, o programa neoliberal propôs medidas para deter a inflação, recuperar as taxas de lucro das empresas, conter a elevação dos salários e recolocar os índices de desemprego em níveis adequados à economia de mercado, que influenciaram as políticas governamentais de direita e de esquerda (ANDERSON, 1995, p. 14-15). Mas se o neoliberalismo fracassou economicamente porque não conseguiu recuperar as taxas de crescimento estáveis para uma revitalização efetiva do capitalismo; socialmente, atingiu muito dos seus objetivos "criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria"; e, política e ideologicamente, alcançou o seu maior êxito "disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas" (ANDERSON, 1995, p. 23).

A hegemonia neoliberal, que revigora o espírito da livre-concorrência e o individualismo, por meio da expansão dos conceitos de competitividade e empreendedorismo, tem marcado as relações entre os indivíduos e classes, particularmente nas relações de trabalho, de tal modo que, cada vez mais, se evidencia a cultura do *cada um por si*. Nesse contexto, a ênfase hedonista justifica o direito do indivíduo: "O processo da vida é, para o homem, uma constante busca de satisfações que lhe conferem um sentimento de poder" (LASKI, 1973, p. 91).

ESTÉTICA E IDEOLOGIA (NEO)LIBERAL

A visão neoliberal marca o campo da estética em geral e o da arte em particular. Aparentemente não existem regras, segundo Ferry, somente "uma pluralidade de mundos particulares a cada artista [...]. O lugar-comum segundo o qual se diz que o belo é uma questão de gosto se tornou por fim realidade" (FERRY, 1994, p. 25).

O gosto como critério de julgamento está relacionado a uma capacidade à qual se atribui, historicamente, a função da apreciação estética que o senso comum costuma reconhecer como ato puramente subjetivo. A questão segundo a qual *gosto não se discute* envolve certa assimilação ou confusão entre subjetivo (relativo ao pensamento) e individual (peculiar a uma só pessoa) que empobrece e reduz a relação sujeito-objeto. Essa redução ocorre quando é enfatizado somente o lado subjetivo como determinante do julgamento de um objeto, cujo resultado é a oposição entre objetividade e subjetividade.

Para explicar essa oposição, Kant diferencia três tipos de faculdades humanas do sujeito: o bom que é objeto da vontade (ética), o verdadeiro que diz respeito ao conhecimento (ciência) e o sentimento de prazer e desprazer cujo objeto é o belo (juízo estético). Nesse caso, o "gosto é a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência *independente de todo o interesse*" (KANT, 1995, p. 55, grifo do autor).

A idealização do sujeito levou Kant a considerar o gosto como algo dado, como um sentido comum a todo ser humano – uma espécie de *sensus comunis* – que permite a comunicação de sentimentos, ou seja, "a faculdade de ajuizar *a priori* a comunicabilidade dos sentimentos que são ligados a uma representação dada (sem mediação de conceitos)" (KANT, 1995, p. 142). Entretanto, essa faculdade não se aplica à criatividade, pois do seu ponto de vista, o *dom natural* para a criação artística, do qual é dotado o gênio, não pode ser comunicado: as ideias do artista só podem servir de exemplo caso o aprendiz também seja dotado de talento, ainda que esse dom não prescinda de um processo de aprendizagem para dar forma às ideias (KANT, 1995).

Contrapondo-se à concepção kantiana de *gênio inato*, o materialismo histórico afirma que ainda que artistas manifestem em suas obras uma brilhante capacidade de objetivação não se pode atribuí-la a um dom que esses indivíduos possuam naturalmente. Diferentemente da *capacidade artística individual* que envolve qualidades humanas, tais como a percepção, a imaginação etc., que compõem a aptidão artística, a *personalidade esteticamente importante* do criador, segundo Lukács (1978), não se limita à sensibilidade, mas abarca todas as experiências, os conhecimentos e os valores socialmente adquiridos ou construídos que lhe permitem expressar,

esteticamente, de modo adequado uma realidade que existe para além dele. Tanto na atividade de criação quanto na de apropriação, sujeito e objeto são dois polos de uma relação de influência recíproca que se constitui como uma totalidade, e que só teoricamente pode ser separada.

Nesse sentido, a relação estética do indivíduo – criador ou fruidor – com a realidade não se nutre apenas da sensibilidade e dos sentimentos, ainda que esses sejam importantes. Consciente ou inconscientemente, o artista toma posição ante o contexto histórico que representa (LUKÁCS, 1966). O modo humano de ver e sentir, mais do que expressão de uma *pura da subjetividade*, revela uma determinada posição relacionada aos diferentes interesses e valores que marcam uma sociedade de classes e assim "a construção da noção moderna do estético é [...] inseparável da construção das formas ideológicas dominantes da sociedade de classes moderna" (EAGLETON, 1993, p. 8).

Porém, e justamente por meio do seu partidarismo ideológico, a estética abre-se ao espaço da contradição, importante para contestação e manifestação de pontos de vista opostos e, desse modo, torna-se também instrumento de contra-hegemonia no contexto da luta de classes. Ou seja, "a estética [...] coloca igualmente um desafio e uma alternativa poderosa a estas mesmas formas ideológicas dominantes" (EAGLETON, 1993, p. 8).

Para compreender o caráter contraditório da relação entre estética e ideologia liberal, Eagleton chama a atenção para o fato de que a emergência da estética como categoria teórica está intimamente ligada ao processo material – capitalista – pelo qual a produção cultural, desde o início, ganhou *autonomia* em relação às várias funções sociais a que ela servia tradicionalmente: "Uma vez que os objetos se tornam bens de consumo no mercado, existindo para nada e para ninguém em particular, eles podem ser racionalizados – falando-se ideologicamente – como existindo inteiramente e gloriosamente para si mesmos" (EAGLETON, 1993, p. 12-13).

Assim, a estética que surge, no contexto mesmo de formação da sociedade capitalista moderna, como espaço da beleza e da sensibilidade, fundamenta-se nos valores engendrados por uma subjetividade abstrata e pelo individualismo. "Esta estetização do valor [...] herdada pelas correntes atuais do pós-modernismo e pós-estruturalismo" (EAGLETON,

1993, p. 275), que surge de um espaço baseado na intuição ou na escolha pessoal, tem como resultado "uma nova espécie de transcendentalismo" (EAGLETON, 1993, p. 276), no qual o absoluto e o universal são substituídos pelos desejos, pelas crenças ou pelos interesses.

O conceito de *pós-moderno*, adotado como sucessão cronológica do moderno, é próprio de uma visão positivista[1] da história. Então, para analisar os fundamentos dessa estetização que domina o universo contemporâneo é necessário, ainda, estabelecer a diferença entre os padrões estéticos – artísticos ou não – presentes na produção cultural e a teoria, ou as teorias, que os explica e justifica.

Assim, a possibilidade de uma estética pós-moderna depende de avaliar se houve mudança, ruptura ou continuidade nos fundamentos da estética moderna, nos processos de produção, distribuição e consumo dos objetos artísticos em particular e na dimensão estética dos objetos em geral. Para essa análise é necessário explicitar o que se entende por modernismo partindo de outros dois conceitos em torno dos quais tem girado a reflexão sobre o mundo e a cultura sob o capitalismo: moderno e modernidade.

MODERNIDADE E MODERNISMO

Geralmente, a palavra *moderno* é empregada, de forma vaga, para referir-se ao que é atual, ao presente, ao que *está na m*oda. Nesse sentido, define-se por sua diferença em relação ao passado ou para referir-se a alguns aspectos do presente em contraposição a outros que são considerados *fora de moda*, tradicionais ou antigos. Também na arte o termo é usado seletivamente: a designação *arte moderna* não é atribuída a toda produção do período moderno, mas àquela que se diferencia dos padrões clássicos ou tradicionais (FER, 1998, p. 7).

Empregado desde o século V para significar a oposição entre o presente cristão e o passado pagão, no moderno "o que está em jogo é a

1. O positivismo se constitui com a exigência de conformar a ciência como fundamento e como método válido para todos os campos de investigação e de atividade humana. Segundo Comte: "A verdadeira filosofia se propõe a sistematizar, tanto quanto possível, toda a existência humana, individual e, sobretudo, coletiva, contemplada ao mesmo tempo nas três ordens de fenômenos que a caracterizam, pensamentos, sentimentos e atos" (COMTE, 1988, p. 47).

ideia do novo". Mas a partir do desenvolvimento do capitalismo, a originalidade passa a ser exaltada como critério de valor de troca: "assim o exige um mercado ávido por coisas diferentes que, exatamente por serem diferentes, devem valer mais (dinheiro) do que as coisas conhecidas. Um mercado esfomeado de novidades" (COELHO NETTO, 1995, p. 18-19).

Já o termo modernidade refere-se às características particulares do período moderno como distinto de outros períodos, no qual as descobertas técnicas e as inovações culturais que passam a fazer parte do cotidiano contribuem para a alteração radical do modo de vida comum, especialmente dos diferentes estratos da classe média. "A modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações" (HARVEY, 1996, p. 22).

O chamado projeto da modernidade[2] é construído a partir da revolução industrial do século XVIII e se consolida ao longo do século XIX, marcado por profundas mudanças no pensamento humano, que se expressam na teoria da relatividade de Einstein, no início da psicanálise de Freud, no materialismo histórico-dialético de Marx, ou no cubismo de Picasso.

De acordo com Canclini, podem-se resumir os traços da modernidade em quatro movimentos básicos: um *projeto emancipador,* entendido como a secularização dos campos culturais e a produção simbólica desenvolvida em mercados autônomos, incluindo a racionalização da vida social e o crescimento do individualismo; um *projeto expansivo* do conhecimento, do domínio sobre a natureza, a produção, a circulação e o consumo de bens, que incluem e ultrapassam o impulso mercantil; um *projeto renovador*, que envolve, de modo complementar, um processo de inovação e intervenção na natureza e na sociedade, e a reformulação dos signos de distinção que o consumo massificado desgasta; e, finalmente, o *projeto democratizador*, que confia na educação, na difusão das artes e das ciências para obter desenvolvimento racional e moral. O desenvolvimento desses projetos foi contraditório e desigual em diferentes contextos, pois, além de fatores particulares de cada região, os movimentos culturais que tentaram combinar esses quatro projetos, ao se defrontarem com tendências oligárquicas e autoritárias em meio a uma expansão capitalista instável e

2. Ver COELHO NETTO (1995, p.2-52).

desordenada, diluíram-se em um punhado disperso de promessas frustradas (CANCLINI, 1990, p. 204-205).

Essas frustrações resultaram da relação entre o processo social de construção da modernidade e os modernismos, entendidos como projetos culturais que se articulam com diversos momentos de desenvolvimento do capitalismo, tendo em vista que nenhum dos dois se desenvolveu de modo homogêneo. Ao analisar essa questão, tomando a América Latina como referencial, a hipótese mais reiterada, de acordo com Canclini, pode ser resumida na afirmação de que *"hemos tenido un modernismo exuberante con una modernización deficiente"* (CANCLINI, 1990, p. 206).

O século XX, especialmente, assinala tantas transformações e conturbações associadas com questões de ordem econômica, política e cultural, que qualquer tentativa de enumerá-las pode não corresponder à totalidade: duas Grandes Guerras Mundiais, depressão de 1929, primeiros movimentos sindicais, emergência e demolição do fascismo e do nazismo, Revolução Russa, Guerra Fria, conquista do espaço, expansão dos meios de comunicação de massa, popularização do cinema, advento da computação e da automação etc. O que se deve destacar é que, nesse período, o modernismo, como expressão da arte de vanguarda viveu movimentos de ascensão e queda.

Na primeira metade do século XX ainda é dominante a influência da Europa – especialmente Paris – onde os artistas do mundo iam abeberar-se das novidades: o expressionismo de Munch, o cubismo de Braque e de Picasso, o fovismo de Matisse, o abstracionismo de Kandinsky, a *optical-art* de Mondrian e outros, que ao libertar as formas da tirania da perspectiva e as cores da representação dos objetos, buscaram novas formas de expressão na arte. Contudo, esse vanguardismo distancia-se do grande público quando se curva ao domínio dos críticos e *marchands*: a obra de arte consagra-se como mercadoria, sobretudo, mercadoria de luxo. Essa forma de comercialização de produtos culturais "refletiu e, em alguns casos, antecipou alguma coisa que ocorria na esfera político-econômica. Todos os artistas procuravam mudar as bases do juízo estético, ao menos para vender seu próprio produto" (HARVEY, 1996, p. 31).

Nesse contexto, há uma profunda revisão de conceitos: deixam de existir as noções de espaço e tempo em si, ou *espaço absoluto* e *tempo absoluto:* "tudo é relativo. O tempo não é mais um só, nem o espaço um

único e mesmo espaço sempre igual a si mesmo" (COELHO NETTO, 1995, p. 25).

Em 1907, a tela *Demoiselles D'Avignon*[3] de Pablo Picasso torna-se o ícone da Modernidade e marca o rompimento com o modo de ver da Antiguidade: é o fim do ponto de vista único e da ditadura da perspectiva; ao representar as figuras sob diferentes pontos de vista no mesmo plano pictórico, "o objeto é, assim, relativizado" (COELHO NETTO, 1995, p. 29). Essa forma constrói-se como meio de superar a pintura como cópia fotográfica da realidade. Picasso, a esse respeito, afirmou: "Pinto o que sei, não o que vejo" (PICASSO *apud* STRICKLAND, 2002, p. 137).

Em linhas gerais, segundo Coelho Netto, podem-se identificar como principais características dessa modernidade: a *mobilidade,* tudo está em movimento e em mutação; a *descontinuidade,* tudo caminha aos saltos; o *cientificismo,* ou a fetichização da ciência; o *esteticismo,* tudo – da publicidade à moda – vai incorporando as aparências formais da arte; e a predominância da *representação* sobre o real, a ascendência do parecer sobre o ser (COELHO NETTO, 1995, p. 29-36).

PÓS-MODERNISMO, ARTE E ESTÉTICA

A partir desses elementos distintivos, a contemporaneidade – do final do século XX ao século XXI – deve ser qualificada como *pós-moderna* ou como *moderna*, como adjetivo que denota aquilo que é recente, atual, presente? "Moderno é termo dêitico que denota alguma coisa mostrando-a sem conceituá-la" (COELHO NETTO, 1995, p. 13); nesse sentido, é uma palavra oca de significado se for lida fora do seu contexto. Assim, para acolher ou negar o uso do conceito de *pós-moderno*, é necessário contextualizá-lo, a partir da história da estética e da arte, na qual esse termo passa a ser utilizado. A adoção dessa denominação, que descreve manifestações tão diversas quanto os filmes da série *Guerra nas Estrelas*, a música eletrônica digital e a cobertura via satélite da *Guerra do Golfo* traz consigo um conflito de interpretações e limites de tal ordem que, à primeira vista, podem parecer divergentes.

---

3. PICASSO, P. **Les Desmoiselles D'Avignon**, 1907. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque.

De acordo com Ferry, o conceito de *pós-modernismo* pode abrigar três significações: radicalização, rompimento ou superação do modernismo (FERRY, 1994). Para o autor, é provável que o termo tenha surgido pela primeira vez nos anos 1960 para designar uma determinada radicalização nos textos "de alguns críticos literários para designar as obras de ficção que pretendem [...] romper com o primeiro modernismo" (FERRY, 1994, p. 325). Entretanto, essa ruptura se apresenta como "um aprofundamento, e não um questionamento do vanguardismo", como salienta o crítico britânico Charles Jenks – que irá popularizar a noção. O *pós-modernismo* também designa, para esses teóricos, uma busca da novidade que, em verdade, beira o *ultramodernismo* (FERRY, 1994, p. 325). Nessa perspectiva, entre modernismo e *pós-modernismo* haveria uma diferença de grau e de enfoque; "o pós-modernismo é a quintessência do moderno"; "o moderno, então, abrange antes a 'melancolia' e o pós-moderno a *novatio*[4]" (FERRY, 1994, p. 327). Para utilizar um exemplo, Jameson apresenta o quadro do expressionista alemão Evard Munch, *O Grito*[5] como "expressão canônica dos grandes temas modernistas da alienação, da anomia, da solidão, da fragmentação social e do isolamento" (JAMESON, 2000, p. 38). De fato, *O Grito* de Munch revela, inequivocamente, a expressão da projeção ou externalização de uma determinada emoção por meio de "um gesto ou grito" (JAMESON, 2000, p. 39), ainda que se possa discutir o significado de expressão, ou de sentimentos como ansiedade, solidão e desespero, ou mesmo dos motivos que levam a esses sentimentos.

Entretanto, não se pode aceitar que as obras de Braque e Picasso sejam classificadas como pós-modernas, nem que se enquadrem na designação de *novatio* com o sentido de *quintessência do moderno*, atribuída por Ferry, pois se o modernismo agrega todas as tendências que rompem com a tradição clássica, entre esses artistas e Munch, poder-se-ia evidenciar apenas diferenças de estilo ou de forma. Além disso, uma análise da trajetória de Picasso demonstra que sua obra não se limita à inovação formal, mas inclui também a expressão de sentimentos, como, por exemplo, *uernica*[6], que se tornou referência do horror à destruição causada pela guerra. Trabalhos,

4. Do latim *novatio:* renovação ou reforma.

5. MUNCH, E. O grito, 1893. Munch-museet, Oslo.

6. PICASSO, P. **Guernica**, 1937. Museu Nacional Centro Reina Sofia, Madri.

como Homem com clarinete (1911-12) de Picasso[7], do chamado *cubismo analítico*, referem-se à primeira etapa do movimento e, assim, não apresentam ruptura nem com os fundamentos do modernismo, nem com um possível esgotamento do movimento cubista.

Na arquitetura, a proposta *pós-moderna* surge como ruptura com os padrões modernistas, como contraposição a certo estilo sustentado pela funcionalidade da linha reta. A rebelião contra a *tirania da inovação*, que se faz sentir mais explicitamente nas obras de arquitetos (Robert Venturi, Michael Graves, Charles Moore) que se desligaram dos ícones modernos (Mies van der Roch, Groupius, Lloyd Wrigth, Le Corbusier), cunhadas de *pós-modernas* por Charles Jenks[8]. Essa arquitetura caracteriza-se pelo "direito de reatar com o passado" (FERRY, 1994, p. 326), por meio da inclusão de traços estilísticos de códigos em desuso, como ornatos e colunas gregas, por exemplo, utilizados com novas técnicas e materiais, como o concreto e o vidro temperado (COELHO NETTO, 1995, p. 61-67), que pode ser entendido como certo *revivalismo9*. Atualmente, é traço comum de edifícios ditos pós-modernos a junção de "partes e pedaços do passado" (HARVEY, 1996, p. 58) combinados à vontade, como no edifício *Clos Pegase Winery* de Michael Graves[10]. Não é obrigatório ser totalmente original, é possível criar juntando elementos já criados em diferentes estilos e épocas (STRICKLAND, 2002, p. 180).

O mesmo *inclusivismo* registrado na arquitetura também se faz presente na pintura como uma forma de insubmissão à *coação do novo,* "o artista não se vê mais obrigado a procurar aquilo que ainda não foi feito e sente-se em liberdade para voltar-se na direção que bem entender", vale a mistura de diferentes traços estilísticos ou a retomada de um modelo do passado (COELHO NETTO, 1995, p. 122-123). Nessa tendência, o traço mais característico é o ecletismo, "cujo espírito de tolerância é ainda

---

7. PICASSO, P. **Homem com clarinete**, 1911-12. Museu Thyssen-Bornemiza, Madri.

8. Ver: JENKS, C. **The Language of post-modern architeture**. Londres: Academy, 1977.

9. *Revivalismo*: termo utilizado para descrever a retomada de estilos, modas, obras e movimentos artísticos do passado e fazê-los *reviver* em novos contextos, como a refilmagem de películas de sucesso – *Asas do Desejo*, por exemplo, refilmada como *Cidade dos Anjos* – e a reedição de modas e de toda uma infinidade de mercadorias recauchutadas à disposição no mercado.

10. GRAVES, M. **Clos Pegase Winery**, 1987. Edifício de uma vinícola, localizado em Napa Valley, EUA.

mais conforme ao ar dos tempos: nela nada é *a priori* acusado de ilegitimidade" (FERRY, 1994, p. 331).

O entendimento do *pós-modernismo* como superação do modernismo remete ao esforço filosófico de "elaborar novamente, após as desconstruções vanguardistas da racionalidade e da subjetividade, um pensamento novo, mais diferenciado e mais matizado, acerca da razão e do sujeito" (FERRY, 1994, p. 332). No imbróglio resultante de posições e propostas tão diferenciadas, Ferry tem certa razão quando tenta explicar essas tentativas de superação da crítica do vanguardismo pelo fato de "nossa consciência histórica" não aceitar tranquilamente a ideia de "doravante passar sem o novo", muito menos aceitar a ideia de que vivemos em tempos de decadência ou esgotamento da cultura ocidental[11]. É, no mínimo, desconfortante perguntar se: "Depois do fim das utopias e das grandes narrativas, estaríamos assistindo ao fim das grandes obras?" (FERRY, 1994, p. 333).

No entanto, seria prematuro, ainda, tentar responder a essa questão sem antes analisar um processo que está em curso. Principalmente porque a segunda interpretação proposta por Ferry, a do pós-modernismo como rompimento com o modernismo, "na realidade a única a ocupar lugar visível na cultura contemporânea", é aquela que oferece mais elementos para uma crítica consistente, como em Harvey e Jameson.

Na ótica de Harvey, "rejeitando a ideia de progresso, o pós-modernismo abandona todo o sentido de continuidade e memória histórica, enquanto desenvolve uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo o que nela classifica como aspecto do presente" (HARVEY, 1996, p. 58). Nessa perspectiva, a *estética pós-moderna* caracteriza-se pelo mascaramento e pela simulação, quando "se aproxima perigosamente da cumplicidade com a estetização da política que lhe serve de fundamento" (HARVEY, 1996, p. 112). Por assim dizer, é a estética do *simulacro.*

Dentro da mesma linha de pensamento, Jameson caracteriza essa estética quando explica uma prática quase universal em nossos dias, o *pastiche* que é diferente do que normalmente se entende como paródia:

---

11. Segundo Ferry, p. 334, essa seria a posição de Castoriadis: "No campo da arte, toda criação digna desse nome teria desaparecido por volta de 1930". Ver: CASTORIADIS, C. **Transformation sociale et création culturelle.**

> O pastiche, como a paródia, é o imitar de um estilo único, peculiar ou idiossincrático, é o colocar de uma máscara linguística, é falar em uma linguagem morta. Mas é uma prática neutralizada de tal imitação, sem nenhum dos motivos inconfessos da paródia, sem o riso e sem a convicção de que, ao lado dessa linguagem anormal que se empresta por um momento, ainda existe uma saudável normalidade linguística. Desse modo, o pastiche é uma paródia branca, uma estátua sem olhos [...] Os produtores culturais não podem mais se voltar para lugar nenhum a não ser o passado: a imitação de estilos mortos, a fala através de todas as máscaras estocadas no museu imaginário de uma cultura que agora se tornou global (JAMESON, 2000, p. 44-45).

Ao mesmo tempo, essa condição da produção cultural, "reduzida ao discurso neutro e reificado das mídias", determina que os *estilos modernistas* se transformem nos *códigos pós-modernistas*. Também nesse caso, aproxima-se do processo de estetização da política, tornando possível, por exemplo, articular num mesmo projeto (ao menos na aparência) ideias liberais e socialistas: "Se, antes, as ideias de uma classe dominante (ou hegemônica) formavam a ideologia da sociedade burguesa, os países capitalistas avançados são, em nossos dias, o reino da heterogeneidade estilística e discursiva sem norma" (JAMESON, 2000, p. 44).

O culto à diversidade e à alteridade gera uma espécie de relativismo que elimina a distinção entre *episteme* (conhecimento) e *doxa* (opinião), verdade e erro, ciência e folclore, no qual as múltiplas interpretações não podem mais expressar a realidade; resultam num ceticismo que não é apenas epistemológico, mas também ético e político, pois apresenta uma visão romântica e estetizante em cuja retórica,

> A negação da objetividade aparece aqui associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. [...] Frente a ela [a realidade] o sujeito estético e fragmentário, embora capaz de reconhecer o caráter sórdido das relações prevalecentes em escala planetária, de sonhar e até

> vislumbrar a possibilidade de uma vida melhor, revela-se impotente para intervir e atuar no mundo real (MORAES, 2001, p. 6).

Mesmo entendendo-se que toda verdade é histórica, logo, provisória e marcada ideologicamente, esse *hiperrelativismo* nega a possibilidade de coerência do pensamento e a possibilidade de qualquer juízo universal. A realidade torna-se múltipla, vulnerável a qualquer interpretação e ao mesmo tempo impossibilitada de ser revelada na sua totalidade. Ao abandonar o mito da *verdade em si,* o que restaria seria apenas "uma infinidade de pontos de vista irreconciliáveis" (FERRY, 1994, p. 53). E o indivíduo fica aprisionado em sua própria pele.

Assim, para tomar posição ante o pós-modernismo é necessário, em primeiro lugar, ter certa cautela, e no sentido adotado por Harvey e Jameson, não generalizar a designação de pós-moderna para toda a produção cultural e artística atual. Em segundo lugar, caso se deva atribuir uma nova denominação (seja *pós-modernismo* ou *hipermodernismo*) para determinadas situações[12], que radicalizam, ampliam, subvertem ou ressignificam os traços característicos do modernismo, isto não significa que houve uma transformação expressiva no modo de produção, distribuição e consumo dos objetos culturais que, apesar de mudanças de forma e de estilo, ainda se submetem às mesmas regras: quando o mercado está saturado de um produto é substituído por outro, seja pela introdução de novas tecnologias, seja pelo *revivalismo* de modelos passados, pelo *pastiche* ou pela mistura de elementos de diferentes épocas. É o caso das guerras do Golfo (1991) e do Iraque (2003) assistidas pela televisão como um *videogame*, ou a visitação pública a uma cópia das Cavernas de Lascaux[13], reconstituídas em uma pedreira próxima da original sem que haja diminuição da frequência dos visitantes ou que esses se incomodem com o fato. Isso porque cada uma delas se caracteriza pela substituição de um objeto ou situação real cuja ausência não é questionada, porque a compreensão do real passa a se basear principalmente em imagens mediadas.

---

12. Ver, com mais detalhes HEARTNEY, E. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

13. Complexo de cavernas situado no sudoeste de França, famoso pelas suas pinturas rupestres, descoberta em 1940. Perante os indícios de deterioração das pinturas, foi fechada em 1963 e como alternativa para o turismo, foi construída uma réplica de uma parte representativa da caverna, em 1972.

As mudanças visíveis – como rupturas, radicalizações ou desconstruções –, tanto no campo da arte quanto da política, que apresentam diferenças em relação aos padrões estéticos entendidos como *modernistas clássicos,* derivam dos ajustes ocorridos no interior do modelo de produção capitalista, e não por apresentarem traços distintos do chamado modernismo. Toda crise no processo de acumulação do capital causa impacto na totalidade do sistema, atingindo o processo de constituição das mercadorias que passa a incluir elementos novos (decorrentes de novas tecnologias, técnicas de embelezamento, construção de imagens positivas etc.) e se expande para atividades que nem sempre tiveram função produtiva (como o assalariamento do trabalho artístico, a transformação de espaços públicos de festas populares em espaços privados destinados ao turismo, etc.).

Um fato que ilustra o movimento desse processo pode ser encontrado em uma reportagem publicada em 2004 pela Revista Isto É, intitulada A *Sociedade do Excesso14*. Nessa matéria, o jornalista explica que o pós-modernismo que substituiu o modernismo também já acabou e que, hoje, o individualismo e a mercantilização da vida levaram à cultura do exagero, na qual o conceito válido é o de *hiper*. Essa análise introduz a entrevista com Giles Lipovetski sobre Os tempos *hipermodernos*, escrito em parceria com Sebastien Charles. Até recentemente entusiasta do pós-modernismo[15], declara que:

> De fato, a pós-modernidade nunca existiu. O termo implica no fim da modernidade, mas ela nunca acabou. Entre 1970 e 1990, houve apenas um breve período de repressão das pressões sociais. Mas elas reapareceram ainda mais fortes. No momento em que triunfam a tecnologia genética e a globalização liberal, o rótulo de

14. VANNUCHI, C. A sociedade do excesso. **Isto É**, São Paulo, n. 1819, p. 60-65, 19 ago. 2004.

15. A esse respeito, Lipovetski, em *O império do efêmero,* confere à moda um caráter democrático e libertário afirmando que: "A era da moda consumada significa tudo menos uniformização das convicções e dos comportamentos" (1989, p. 275). Em *Os Tempos Hipermodernos*, defende a ideia de que "a hipermodernidade não é 'sempre mais desempenho instrumental e, portanto, sempre menos valores que tenham força de obrigação'; ela é, isto sim, uma espiral técnico-mercantil que se liga ao reforço unanimista do tronco comum dos valores humanistas democráticos" (LIPOVETSKI, 2004, p. 99-100).

> pós-moderno já ganhou rugas. Aliás, tínhamos uma modernidade limitada e hoje temos uma modernidade consumada a que chamo de *hiper* (LIPOVETSKI *apud* VANNUCHI, 2004, p. 60-65).

As mudanças ocorridas no interior das relações capitalistas geram a necessidade de enfatizar o papel da subjetividade e admitir uma consequente relativização[16] da objetividade nas atividades em geral, cujo traço mais evidente é a valorização da estética. Isso ocorre com a aceitação do gosto individual como critério de julgamento que leva à relativização dos conhecimentos, valores e crenças e à redução do conceito de obra de arte a texto e sua interpretação a *jogos de linguagem*. A estética associada ao conceito de *pós-modernismo* passa a recusar e até mesmo desconstruir os padrões estabelecidos de juízo estético, restando ao indivíduo "julgar o espetáculo apenas em termos de quão espetacular ele é" (HARVEY, 1996, p. 58).

Para compreender a proposta do *pós-modernismo*, é preciso lembrar que a autonomia da estética, como disciplina filosófica, ocorre junto com o processo de constituição do capitalismo e da modernidade. A concepção de *belo* em termos de gosto, entendido como atributo da subjetividade e reduzido ao prazer que proporciona pelas sensações ou pelos sentimentos que suscita, revela, por um lado, a libertação do indivíduo do jugo do poder cristão, que poderia impedi-lo de entregar-se ao prazer do consumo; e, por outro, cria condições para organização de um novo modo de vida e de uma nova subjetividade, justificada pela estética. Em contraste com o aparato coercitivo do absolutismo, a nova ordem social capitalista apoia-se nos hábitos, costumes, sentimentos e afetos para exercer sua hegemonia, ou como diz Eagleton, "o poder, neste regime foi estetizado", inscreve-se na experiência subjetiva, eliminando "a fissura entre o dever abstrato e a inclinação prazerosa" (EAGLETON, 1993, p. 22).

A pretensão de uma *nova estética,* como característica própria da cultura contemporânea e do processo de reestruturação produtiva, proclama um individualismo e um relativismo absolutos que, em verdade, só tem sentido

---

16. De um lado, a objetividade científica, desde a formulação da Teoria da Relatividade de Einstein, admite a influência da subjetividade; de outro, no processo de trabalho se destaca a importância do saber tácito (construído na experiência laborativa por meio de um intercâmbio coletivo) como atributo individual do sujeito que, de certa maneira, desvaloriza o papel da teoria na formação para o trabalho.

para um segmento mínimo do mercado de luxo, restrito a uma elite que paga por exclusividade, reforçando as diferenças de classe. Como consequência, dadas as condições socioeconômicas próprias das elites endinheiradas, um individualismo de classe é levado às últimas consequências, degenerando para um "individualismo possessivo [que] abandona cada sujeito em seu próprio espaço privado, dissolve todos os vínculos positivos entre os sujeitos e os mergulha no antagonismo mútuo" (EAGLETON, 1993, p. 24).

IMPACTOS NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Os estudos sobre as relações entre trabalho e educação no atual contexto da reestruturação produtiva têm se servido da valorização de uma concepção de estética ancorada nas teorias pós-modernas como argumento para demonstrar os efeitos desse processo nas relações sociais e justificar uma nova pedagogia que corresponda às necessidades de formação do novo perfil de trabalhador e de cidadão.

Ainda que os debates se façam a partir de posições epistemológicas divergentes e consequentemente de conclusões diferentes, o ponto de partida não é colocado em questão: a educação é "uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 1992, p. 19). O modo de realização, organização e gestão dos meios e forças de produção geram impacto nas formas de produção, distribuição e consumo dos objetos e nas relações sociais, culturais e educativas que se travam entre indivíduos e classes no interior da sociedade.

Logo, qualquer transformação que ocorra no modo de produção implica em mudança no processo educativo. Desse modo, as razões que explicam a valorização da estética no trabalho e o seu impacto na educação, mediante a estetização que atinge os campos cognitivo, ético e político, serão encontradas no processo que caracteriza o sistema capitalista no atual estágio de desenvolvimento. O intercâmbio que se realiza entre ciência (conhecimentos, tecnologias), ética (valores morais e políticos) e estética (significados humanos) e o trabalho determina os conteúdos, meios e métodos que devem ser utilizados pela educação para cumprir

sua função social: a transmissão dos elementos culturais necessários para "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 1992, p. 21).

No modo de produção capitalista, caracterizado pela permanente revolução dos meios e processos de produção, tendencialmente, todos os objetos que satisfazem necessidades humanas, "provenham do estômago ou da fantasia", transformam-se em mercadorias, pois "A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em 'imensa acumulação de mercadorias', e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza." (MARX, 1994, p. 41).

As consequências dessa lógica na produção material impõem a incessante busca de elementos que possibilitem a manutenção e otimização do sistema e valorização da mercadoria. Entretanto, a rápida difusão da ciência e das novas tecnologias proporciona uma quase imediata equivalência nos atributos competitivos dos produtos, exigindo novos procedimentos cuja palavra de ordem é *agregar valor* de ordem subjetiva: beleza, originalidade, *status.* Por meio da moda e da publicidade, a produção não só é determinada como também passa a determinar (e criar) necessidades de consumo. De um lado, desenvolvem-se e aperfeiçoam-se os métodos de pesquisa de mercado sobre as necessidades, os gostos, os hábitos e os valores do público-alvo do consumo e, de outro, os meios e instrumentos de construção do gosto e de valorização da imagem pessoal associada à moda e à marca do produto.

Esse processo de valorização, que se sobrepõe ao valor útil dos objetos, agregando-lhes valores de ordem estética, ética e política a partir de uma imagem criada apenas para produzir esse efeito como recurso de *marketing* é o que poderíamos chamar de *estetização* – uma espécie de embelezamento superficial da mercadoria cujo conteúdo abriga (ou esconde) apenas o valor de troca. Tal forma de estetização é extremamente útil ao processo de circulação das mercadorias porque leva os consumidores a eleger marcas preferenciais e a renovar frequentemente os objetos em função da moda e da segmentação dos mercados. As mercadorias não oferecem apenas uma mera utilidade, oferecem uma marca que tem identidade social positiva e também elevação da autoestima, distinção social, enfim, uma suposta felicidade.

O campo da produção não-material – ciência e tecnologia, ética e política, estética e arte, educação – que responde às necessidades *da* e *para* a produção material, da mesma forma, faz parte do mercado. O conhecimento é mercadoria e, junto com ele (por meio desse processo de estetização), os valores estéticos, éticos e políticos que constituem a sua imagem – seja compondo um projeto de consultoria empresarial, uma campanha política ou um trabalhador competente e profissional de sucesso. Nesse caso, o *diferencial competitivo*[17] constitui-se agregando valores de ordem subjetiva que vendem a mercadoria pela aparência, cujo substrato é a *ideologia pós-moderna*, que sustenta o valor de troca. Mediante o relativismo, a diversidade, o individualismo e o subjetivismo, o conceito de *pós-moderno* reafirma e radicaliza a lógica da mercadoria e do seu processo de valorização que não é perceptível na sua materialidade – "Vire-se e revire-se, à vontade, uma mercadoria: a coisa-valor se mantém imperceptível aos sentidos" (MARX, 1994, p. 55).

Assim, por meio da análise dos valores-de-uso não é possível captar o significado do processo de estetização de uma mercadoria: desse ponto de vista, a sua dimensão estética expressa as qualidades materiais sensíveis do objeto em relação a sua capacidade de satisfazer necessidades humanas tanto de caráter objetivo ou prático-utilitário (como a eficiência de uma máquina) quanto de caráter subjetivo (como a beleza de um objeto); mas não explica os procedimentos que possibilitam agregar artificialmente determinados valores abstratos (como a credibilidade de uma marca, a respeitabilidade de uma instituição, o status de uma pessoa etc.) que dissociam forma e conteúdo, com a finalidade de constituir um diferencial competitivo para atribuição do valor-de-troca. Na dimensão estética da mercadoria, sob o ponto de vista do seu valor-de-uso, não há nada de misterioso; somente pela compreensão do segredo do fetichismo da mercadoria é possível compreender "a fantasmagoria que apresenta como qualidade material dos produtos, o caráter social do trabalho. [...] Na realidade, a condição de ter valor só se fixa nos produtos do trabalho quando eles se determinam como quantidades de valor" (MARX, 1994, p. 83).

---

17. Entende-se como *diferencial competitivo* o conjunto de valores agregados à mercadoria que possibilitam destacar uma determinada empresa por meio da sua identidade. Entre os quais se destacam: a chamada responsabilidade social e aspectos relacionados à aparência da mercadoria e da embalagem, que contribuem para constituição da imagem da empresa e valorização da sua marca.

O que acontece é que a importância cada vez maior da integração do elemento estético à produção das mercadorias em geral como meio de agregar valor, transforma a ideologia do gosto em critério determinante de julgamento, o que no *discurso pós-moderno*, mediante a radicalização do relativismo e do subjetivismo, reduz a distinção entre verdadeiro e falso ao assentimento individual e gera um tipo de ceticismo epistemológico que reduz tudo ao "efeito retórico do gesto, o tom irônico da frase" (MORAES, 1996, p. 51).

Na educação, essa ideologia que celebra o "fim da teoria" é acompanhada de uma utopia praticista, alimentada pelo neopragmatismo norte-americano, que desvaloriza a teoria considerando-a como perda de tempo ou especulação metafísica e, "quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva" (MORAES, 2001, p. 3).

Assim, o que resta como função social para a educação é sua utilidade para adequar o modo de *conhecer, fazer, ser* e *conviver* das pessoas às formas de prática, de comportamentos e de hábitos, necessárias às novas formas de organização e de produção econômica, às representações ideológicas próprias do atual estágio de desenvolvimento capitalista e às relações que lhe correspondem.

Neste contexto, a mesma lógica da estética da mercadoria promove a estetização das relações entre educação e trabalho oferecendo o conceito de desenvolvimento de competências como um *coquetel individual* que se adquire por meio da educação escolar para adequar-se ao novo perfil de trabalhador e de cidadão exigido pelas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão-chave para compreender o chamado *pós-modernismo* deve ser buscada no processo de desenvolvimento e saturação de uma forma concreta de produção. Em primeiro lugar, ao ser absorvida como mercadoria e, ao mesmo tempo, como símbolo de modernidade, a obra de arte é incorporada aos valores hegemônicos da cultura oficial e aos jogos de mercado que, em parte, diluem as propostas de inovação e inserção social das propostas artísticas e, em parte, padronizam determinados modelos estéticos como meio de estabelecer critérios de valor.

Mas isso não significa que toda a produção cultural e artística rendeu-se definitivamente ao capitalismo, pois a transformação da arte em mercadoria e a política contemporânea baseada na construção de imagens não eliminaram nem a existência da arte, nem a luta de classes. É possível identificar inúmeras manifestações artísticas que expressam, de forma crítica, a contraditória realidade humana e social e, mesmo aquelas nas quais se possam identificar tendências de adesão à novidade e à priorização do potencial mercantil podem ser instrumentos de crítica à sociedade que tão bem representam. Ainda que as chamadas vanguardas revolucionárias que tentaram desenvolver projetos de inovação e democratização da cultura não tenham obtido êxito e muitos tenham desistido ou aderido às regras do jogo, o desejo de transformação radical dessa sociedade permanece latente, na busca de um terreno fértil para germinar.

Desse modo, a possibilidade da estética e da arte como instrumento de crítica e compreensão da realidade social para transformá-la tem como contraponto a mesma possibilidade na direção de sua reiteração ou readequação. Ainda que a estetização da política mediada por imagens não seja novidade, pode-se observar uma mudança de direção e uma intensificação desse processo em que a aparência (de confiabilidade, por exemplo) assume um papel mais importante do que qualquer evidência em contrário.

Essa estetização evidencia um movimento de recomposição da ideologia do liberalismo, radicalizando seu modo de ser "subjetivo e anarquista, ávido de mudanças decorrentes da iniciativa individual", configurando uma antítese (de um modo geral, inconsciente) entre liberdade e igualdade, na qual o primeiro termo reflete a ênfase sobre a ação individual e o segundo uma restrição da personalidade individual (LASKI, 1973, p. 12-13). Tais ideias que expressam e justificam um modo de ser e de produzir a existência humana correspondem à "atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real" (MARX; ENGELS, [198-], p. 25). Desse modo, o atual processo de ressignificação dos princípios liberais reflete a necessidade de adequação à nova configuração da atividade material e às exigências de formação que proporcionem a adaptação dos sujeitos à ordem reestruturada.

Assim, para avaliar os limites e as possibilidades da atividade estética em sua inter-relação com a ética e a política e seus impactos no trabalho e na educação é necessário um exame minucioso dos seus determinantes históricos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CANCLINI, N. G. La modernidad después de la posmodernidad. In: BELUZZO, A. M. M. (Org.). **Modernidade**: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Memorial: UNESP, 1990. p. 201-237.

COELHO NETTO, J. T. **Moderno pós moderno**: modos & versões. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COMTE, A. **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Tradução de: Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Ideologia**. São Paulo: UNESP: Boitempo, 1997.

FER, B. Introdução: o que é moderno? In: FRASCINA, F.; BLAKE, N.; FER, B.; GARB, T.; HARRISON, C. **Modernidade e modernismo**: a pintura francesa no século XIX. São Paulo: Casac & Naify, 1998. p. 3-49. v. 1.

FERRY, L. **Homo aestheticus**: a invenção do gosto na era democrática. São Paulo: Ensaio, 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LASKI, H. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Oympio, 1986.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LUKÁCS, G. **La peculiaridad de lo estético**. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona (México): Grijalbo, 1966. v.1 e 2.

_____. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4. ed. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, [198-]. v.1.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Elementos fundamentales para a crítica de la economia política**: borrador 1857-1858 (Grundrisse). México: Siglo Vienttiuno, 1971. v.1.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil S.A., 1994. Livro 1. v.1 e 2.

MORAES, M. C. M. Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-59, jan./jun. 1996.

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, 2001.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

STRICKLAND, C. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 7. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CAPÍTULO 9

MARXISMO, ARTE E EDUCAÇÃO: AS POTENCIALIDADES DE HUMANIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Maria José Dozza Subtil

> *Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas.*
>
> Marx, 1963.

INTRODUÇÃO

No decorrer de sua existência, os seres humanos estabelecem relações prático-utilitárias e estético-espirituais com a natureza, com os outros homens e com os objetos. Por esse motivo, de maneira geral, um objeto com uma *função* determinada – uma cadeira, por exemplo, que serve para assento – apresenta *formas* (design) que atendem ao gosto e às necessidades estéticas humanas diferenciadas.

Para Vázquez (1978, p.55), "na relação prático-utilitária, o sujeito [...] valoriza os objetos de acordo com sua utilidade [...]. Na relação estética [...] explicita-se toda a potência de sua subjetividade, de suas forças humanas essenciais, entendidas estas como próprias de um indivíduo que é, por essência, um ser social". A prática artística como manifestação consciente e social, traduz a necessidade humana de transcender ao que nos cerca, como condição para experimentar a imaginação e a intuição sem dicotomizar razão-emoção. Nessa perspectiva, a arte potencializa as "forças essenciais do homem, mediante a produção de obras que o expressam, que *falam dele e por ele*" (VÁZQUEZ, 1978, p. 69, grifos nossos).

De modo restrito, na relação forma x função está presente a diferença entre fazer "com arte", o que é bem feito, atendendo adequadamente a uma necessidade prática e "fazer arte", que supõe uma ação específica e intencional de objetivar a sensibilidade humana nas produções artísticas resultantes dos sentidos estéticos, construídos historicamente juntamente com esses produtos.

Essa é uma questão explicitada por Marx (1963, p. 199, grifos no original) quando afirma:

> Só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades *humanas*). De fato, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, a sensibilidade *humana* e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, através da natureza humanizada. A *formação* dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior.

Aí se encontra explicado que a arte e sua fruição são processos-produtos históricos e sociais, aos quais subjaz a ideia de prática (para a produção) e formação (para o usufruto). Vázquez (1978, p. 73) diz que "o trabalho é assim, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos". Da utilidade ao prazer estético há um longo processo de formação da sensibilidade, que supõe também a emergência do trabalho criador e das condições sociais da superação da mera necessidade para a liberdade no usufruto dos bens espirituais.

Cabe aqui um parênteses quanto a posição de Vázquez (1978, p. 171) sobre a "hostilidade da produção capitalista à arte", o que sinaliza para o fato de que enquanto não houver superação do modo de produção vigente, as condições de criação e fruição estéticas são prejudicadas. A passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade seria a condição *sine qua non* para a prática e o usufruto da arte.

Concordamos com essas assertivas, mas assumimos a perspectiva de que "complexos sociais como a estética, a moral, o direito e a ética [...], requerem [...] tanto o momento de fundação dado pelo trabalho, como o momento de sua concreção particularizadora pela totalidade das mediações [...] pela complexa processualidade da reprodução social" (LESSA, 2012, p. 140). Nessa construção - que é valorativa, supõe alternativas e reações ao *status quo* -, situamos as possibilidades da educação e da formação estética no desenvolvimento das potencialidades genéricas.

Educar para a arte e com a arte requer processos pedagógicos que levem à superação de uma visão comumente aceita da obra como produto da genialidade, envolta numa "aura" que distancia a produção de sua socialização, conforme Benjamin (1982). Para esse autor, desmistificar tal noção é um ato político, porque significa trazer para o acesso de todos o que é destinado a poucos: "A obra de arte, na era de sua reprodutibilidade técnica revoluciona o estatuto da cultura, dissolve o conceito burguês de arte, transforma a cultura de elite em cultura de massa". (BENJAMIN, 1982, p. 217).

Essa concepção apropriada pela educação contribui para centrar a produção e a fruição artística na educação e menos nos virtuais talentos inatos, ainda que não se desconsidere habilidades artísticas específicas (musicais, dramáticas, plásticas, etc.).

O texto aqui apresentado explora conceitos e ideias de autores que teorizam essa questão na perspectiva marxiana e marxista. Propõe-se com isso ampliar o debate sobre a necessidade da arte e da educação artística como fator de *humanização* - a potencialidade genérica - em nosso entendimento, fundamento ontológico também da educação. Assumimos a premissa de que refletir sobre a relação Arte e Educação supõe superar a visão reducionista com que se tem encarado historicamente o ensino de arte, particularmente nas escolas, tendo em vista o que afirma Gramsci: "A arte educa enquanto arte, e não enquanto arte [meramente MJ] educativa" (*apud* KONDER, 2013, p. 107). Nesse sentido ao pontuar questões relativas à Arte e à Estética também nos referimos às decorrências na Educação Artística.

Isso significa que é necessário ir além do que se convencionou chamar de educação artística escolar, para pensar essa prática na universalidade do conceito de Arte cuja função precípua é desvelar a realidade

humano social. A ideia de "artes" ou "linguagens artísticas" refere-se às manifestações musicais, visuais, cinestésicas, teatrais, que possuem validade em suas especificidades teórico metodológicas nas relações escolares. No entanto, afirmamos a necessidade de retomar o campo mais abrangente do conceito (Arte), dada a sua complexidade como área de conhecimento humano que envolve o sensível e a técnica, a razão e a intuição.

O primeiro item faz uma retomada de formulações dos autores mais significativos na exegese do pensamento marxiano sobre a estética como dimensão fundamentalmente humana, considerando as inferências indiretas nos postulados de Marx tanto à educação quanto à arte. Em seguida, apresentamos a relação entre concepções de Educação e Arte e os determinantes legais que historicamente informam sua transposição para o interior da escola, trazendo a reflexão para o campo do ensino. Ao postular os fundamentos da concepção marxista de arte para a prática educativa, na perspectiva da formação estética, intentamos argumentar sobre as possibilidades de humanização pela educação artística.

CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA E ARTE NA PERSPECTIVA MARXISTA

Canclini (1984, p. 11) afirma que em lugar da questão "o que é arte?" deve-se argumentar sobre o que "torna alguma coisa arte" e considera:

> O estético não é, então, nem uma essência de certos objetos, nem uma disposição estável do que se chamou 'a natureza humana'. É um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais

Diz que, se o gosto é produzido socialmente, para definir e valorar uma obra é necessário que se parta da análise crítica das condições sociais em que ela foi produzida, tendo em vista a conexão das realizações humanas com seu tempo e com as condições históricas de sua objetivação. Isso significa que toda obra de arte está enraizada na época

em que surgiu. No entanto não se pode reduzir a arte às determinações espaço-temporais, dada a comprovada durabilidade da criação estética. Nesse sentido, Marx (2010) atribui a permanência do deleite estético produzido pela arte grega para além do seu tempo, ao caráter de universalidade inerente à certas obras.

Essa propriedade decorre da peculiaridade da produção estética como forma de conhecimento da realidade, como práxis particular, que revela outras dimensões do humano, para além (e após a superação primitiva) do trabalho e do "reino da necessidade". Como já visto acima, Lessa (2012, p. 134) interpretando Lukácz diz: "A ética, a estética, a moral, os costumes, o direito etc., surgem e se desenvolvem tendo por fundamento o trabalho, mas têm por momento predominante em seu desenvolvimento o complexo processo de reprodução social como um todo".

Kosik (2002, p. 222, grifos no original) afirma a práxis como "[...] a *esfera do ser humano* [...] que na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano social)". Nesse sentido a práxis artística representa uma forma de consciência saída de uma determinada situação histórico social, mas inserida ativamente nesse mesmo movimento por estar *criando* a história (KONDER, 2013, p. 197, grifo no original). Esse autor, concordando com Kosik, diz: "Na elaboração de toda obra de arte, como em qualquer modalidade de práxis, a reprodução do passado se completa com a criação do novo, o objetivo se completa com o subjetivo, o absoluto se cria no relativo" (KONDER, 2013, p. 297).

A origem da arte está no homem concreto, histórico e social que humaniza a natureza, se humaniza nesse processo e ao fazê-lo assume uma dimensão universal (genérica), porque revela a capacidade criadora elevada à sua potência máxima na produção de obras e processos artísticos

A arte é capaz de captar e refletir em profundidade a essência do real. Para Lukácz (1970), o caráter peculiar do reflexo artístico reside na categoria da particularidade como ponto médio no qual se conectam, dentro do processo do reflexo da realidade, tanto o singular (o artista) quanto o universal (o gênero). Assim, a verdadeira obra de arte tende à universalidade ao superar a particularidade de classe social ou histórica na qual foi criada.

Enquanto sujeito datado e situado, o artista traz um histórico individual e social que é transferido para sua arte revelando o contexto do seu tempo e também dos que o precederam. Nesse jogo de continuidade e permanência a arte revela uma vocação de universalidade, que transcende os limites espaço temporais dos estilos (particularidade) e do próprio artista (a singularidade).

O reflexo da realidade pela arte torna-se uma forma de *conhecimento,* assinalando-se

> o caráter não mecânico e não fotográfico do reflexo, isto é, a atividade que se impõe ao sujeito (sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocado pelo desenvolvimento da forças produtivas e modificadas pelas relações de produção) quando este constrói concretamente o mundo do reflexo (LUKÁCZ, 1970, p. 148).

Na condição de reflexo do real a arte transcende ao "natural" ou "da natureza". O objeto adquire características estéticas apenas quando é tocado pelo olhar e pela intenção do homem (e/ou do artista) para objetivar a sua sensibilidade. Quando intencionalmente alguém dota de atributos humanos uma obra - música, peça de teatro, escultura, fachada de edifício, mural, etc. - diz da humanidade dos homens, apregoa e expressa suas "forças essenciais".

Para reforçar a especificidade do reflexo estético frente à ciência o autor diz que a última [...] funda nossa consciência histórica, enquanto a arte funda nossa *autoconsciência* histórica (LUKÁCZ, 1970, p.276 grifos nossos). Nessa perspectiva, para a ciência interessa esclarecer e aprofundar a realidade, menos pela abordagem dos fenômenos humanos e mais pela generalização do que é verificável no mundo objetivo. Assim, a ciência *desantropomorfiza* a realidade e a arte *antropomorfiza* o real em sua representação:

> Nas grandes obras de arte os homens revivem o presente e o passado da humanidade, a perspectiva de seu desenvolvimento futuro, mas não os revivem como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo de essencial para

> a própria vida, como momento importante para própria existência (deles, homens) (LUKÁCZ, *apud* KONDER, 2013, p. 137).

Do que foi dito depreende-se que a arte como *conhecimento* revela aspectos encobertos, negados e aí reside a possibilidade de compreensão mais profunda dos nexos do real, o que pode levar os sujeitos (artistas e fruidores) à experiência de autoconsciência e da autoconstrução humana e social.

A característica da arte como *trabalho criador* é decorrente da premissa de que a criação é um ato consciente, material, a partir do que já existe e sofre as intercorrências históricas, econômicas, sociais e culturais. O artista não imita, mas cria uma nova realidade porque arte só é conhecimento enquanto criação. Nesse sentido, o homem caminha do concreto real para o concreto artístico retornando ao concreto real pela criação (VÁZQUEZ, 1978). Superando a concepção idealizada da arte como transcendente tanto na ideação, quanto na execução e na fruição, postula-se na perspectiva marxista que o novo é possibilidade que se funda pelos atos intencionais do trabalho sobre a natureza, no momento em que o homem exercita seus sentidos espirituais: imaginação, intuição, emoção.

A arte é também *ideologia* considerando-se que não está imune ao contexto mais amplo no qual é concebida. Vázquez (1978) chama atenção para o fato de que as relações entre arte e ideologia são contraditórias, complexas e complementares e que, portanto, há que se cuidar para não cair em um de dois extremos. O primeiro refere-se à posição ideologizante, que associa a arte a uma forma de imposição de interesses de uma determinada classe social. O segundo refere-se à negação das determinações ideológicas da arte como se esta estivesse imune às determinações sociais.

Marx (1989, p. 194) considera que:

> [...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida. A atividade e o espírito são sociais tanto no conteúdo como na origem; são atividade social e espírito social. O significado humano da natureza só existe para o homem social.

Nesse sentido, Vázquez (1978, p. 71) diz que "a utilidade da obra artística depende da sua capacidade de satisfazer a necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele". Compreender o caráter dialético das determinações permite apregoar as possibilidades de transformação social que a arte comporta ao nível do simbólico.

Dessa visão decorre que a obra de arte revela o humano/social em suas diferentes dimensões, ao apresentar uma releitura e uma recriação da realidade pelo simbólico. É o que acontece, por exemplo, com uma obra como a "Guernica" de Pablo Picasso[1], onde estão estampados a indignação, o sofrimento e a denúncia da destruição total da pequena vila na perspectiva cubista. Pelo impacto causado é possível considerá-la como um meio de expressão, afirmação e objetivação do homem que, pela força simbólica, pode contribuir para a transformação de uma dada realidade.

Se fomos educados esteticamente, se nossa sensibilidade foi aguçada, a arte pode nos tocar de modo a conhecermos a humanidade dos homens, o universal, pela particularidade do que Lukácz (1970) denomina "típico", revelado nos estilos, personagens, pinturas e músicas representativas de uma época nas obras artísticas em geral. Assim, entendemos que para além da catarse, a fruição requer aprendizagens e processos pedagógicos que favoreçam a relação razão/emoção na experiência estética. Essa seria uma atribuição da educação artística.

Partindo do princípio de que os determinantes materiais e sociais da existência encaminham as formas de fazer e apreciar a arte, a questão da definição do *belo*[2] deve ser compreendida no contexto histórico das ideias, dos estilos e das técnicas em todas as áreas, especialmente nas Artes Plásticas. Se a beleza até o século XIX estava ligada à

1. PICASSO, P. Guernica, 1937. Óleo s/tela, 349 x 777 cm. Museu Nacional Centro Reina Sofia, Madri.

A produção artística do pintor espanhol causou comoção da opinião pública internacional por retratar as ações militares desencadeadas pelas forças do General Franco contra as populações que habitavam o território espanhol, em especial o intenso bombardeamento realizado sobre a vila de Guernica, ocorrido no mesmo ano de produção da obra do pintor, 1937.

2. Essa é uma questão que aflora no ambiente escolar toda vez que a atividade artística é chamada para "apresentar" ou "ilustrar" acontecimentos históricos, cívicos, festivos, cujo critério válido é a representação do ideal de beleza e harmonia tradicionalmente aceitos.

representação idealizada da realidade (mimese na Grécia Clássica) ou na representação fiel do modelo (cópia), com a invenção da fotografia os artistas desobrigaram-se dessa função, acentuando a representação e não a cópia do real. Nessa dimensão, a questão do "belo" e do "feio" desloca-se do conteúdo para os modos de representar as formas de expressão e a construção de significados. Considerando que o gosto é uma construção social, agora atravessada e permeada pelos aportes tecnológicos e digitais, não se pode negar que a Indústria Cultural em suas estratégias de audiência e assistência cria modelos de gostar, fruir e consumir os objetos culturais, particularmente para os jovens (SUBTIL, 2006). Essa problematização deveria se fazer presente nas práticas artísticas escolares, ligadas a um senso comum, oriundo geralmente dessas interações midiáticas, que inviabilizam o aprofundamento da compreensão estética das obras tanto contemporâneas quanto "clássicas".

Antes de passarmos à discussão específica dos processos educativos em arte, trazemos algumas reflexões de Bosi (1985, p. 8, grifos no original) reafirmando o que foi dito acima e ao mesmo tempo encaminhando perspectivas pedagógicas. Para o autor, são três momentos decisivos no processo artístico: "o fazer, o conhecer e o exprimir".

O fazer em arte transforma a matéria, é trabalho e produção. Para situar a *técnica* como inerente à construção artística o autor traz de Pareyzon a afirmação de que "o fazer do artista é tal que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo" (*apud* BOSI, 1985, p.16). Assim é criada a forma juntamente com o conteúdo, um fazer que se faz fazendo. Cada área artística possui suas peculiaridades formais e cada obra, seja música, teatro, dança, etc., exige a criação de novas técnicas que nem sempre existiam a priori. Esse aspecto interessa à educação porque permite que, ao estudar as obras, consigamos apreender o caráter formal que interfere no conteúdo final e é passível de ser compreendido e apreciado racionalmente.

Numa perspectiva pedagógica caberia à educação artística na escola para além de cantar, musicar, desenhar, representar, compor, modelar e dançar, detectar também as formas e técnicas que dão suporte ao conteúdo dos objetos artísticos e que possuem uma historicidade própria. É apreendendo os modos de fazer do artista, as técnicas e os processos

utilizados, que se pode também aprender a fazer arte e compreender a História na qual se gestou.

A arte é *conhecimento,* como já foi explicitado acima, porque ela reflete profundamente a realidade humana, social e histórica nas representações artísticas mais diversas em tempos e espaços também diferentes. Para Bosi (1985, p. 28) o conhecimento artístico pode significar a reprodução do que é típico (em Lukács essa é a particularidade) dos traços que revelam aspectos da vida individual e social e são tomados como "realismo típico". Se a obra é reveladora da realidade numa dimensão simbólica é possível, pelo imaginário, reportar tempos históricos sociais e culturais que ora se aproximam e ora se afastam do nosso próprio contexto averiguando o movimento dialético que caracteriza o fazer-se humano pela especificidade da arte.

A *expressão* está ligada à ideia de "uma força que se exprime e uma forma que a exprime" (BOSI, 1985, p. 50). A expressividade na arte revela o que Marx denomina "forças essenciais", a essência do humano, razão e emoção, subjetividade objetivada e exteriorizada em produtos e processos artísticos - músicas, danças, pinturas, filmes etc. Exercitar as capacidades expressivas de que todos somos portadores, supõe experiências criativas individuais e coletivas manifestações da imaginação e da emoção.

No próximo item aproximamos as reflexões sobre Arte às condições históricas da sua relação com a Educação e particularmente com o ensino escolar

RELAÇÕES ENTRE OS CONCEITOS DE ARTE E ENSINO DE ARTE

A educação artística escolar: primeiras aproximações[3]

Para Porcher (1982), a Educação Artística e a Educação Física caracterizam-se por serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem

3. Neste texto tomamos por foco de nossas reflexões sobre arte e educação, as possibilidades e limites dessa relação na escola (educação básica) por ser o espaço onde a grande maioria da população brasileira (e aqui afirmamos a escola pública) tem a sua forma mais importante de formação e contato com o saber sistematizado.

ensinadas, as duas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver terminado todas as outras tarefas “mais importantes”.

Como se explica tal situação? É inegável que em determinados momentos históricos a arte teve uma conotação aristocrática e foi considerada lazer da elite e por isso mesmo desnecessária. Segundo o autor, historicamente as classes sociais dominantes tiveram o privilégio do acesso e domínio da produção artística o que foi negado às classes populares. Pelo fato de que a arte é considerada supérflua e destinada a poucos, na escola também assume posição secundária e indireta, ocupando lugar muitas vezes apenas como relaxamento ou pretexto para outras disciplinas e afazeres pedagógicos

A visão de arte que predominava e que continua a impregnar ainda hoje a escola (SUBTIL, 2014) privilegiava o dom, a sensibilidade imediata e espontânea, conceitos vagos que se opõem a uma pedagogia do racional, da aprendizagem, do trabalho (PORCHER, 1982). Ora, se o dom e a sensibilidade estética são distribuídos igualitariamente a todos e não são prerrogativas de classe social, é evidente que o usufruto dessas capacidades decorre de um processo educativo e da aprendizagem tanto para fazer quanto para fruir arte.

O autor afirma que a sensibilidade é construída, o talento pode ser formado, a inspiração adquirida e o dom não passa de uma maneira de determinar algo que não sabemos ainda explicar. Com enfoque nessa visão, o Currículo Básico do Paraná (CB), na década de 90, trouxe para o debate sobre formação e prática dos professores nas escolas o papel da educação na democratização da arte como forma de conhecimento, de trabalho e de expressão (PARANÁ, 1990).

Historicamente a arte, como disciplina, está presente nos currículos escolares, em menor ou maior grau desde o século XIX. Segundo SUBTIL (2012, p.129),

> [...] a inserção da arte no campo pedagógico decorre da herança humanista europeia, cuja gênese provavelmente está nas matérias literárias - o trivium da Alta Antiguidade e da Idade Média (FORQUIN, 1992), da visão pragmatista norte-americana evidenciada no escolanovismo, além da marcante tendência tecnicista da reforma na Lei 5.692/71.

A seguir, apresentamos os encaminhamentos metodológicos das determinações legais e dos projetos pedagógicos que se instalaram no imaginário e no cotidiano das escolas sobre arte e ensino, para situar a reflexão na perspectiva marxista.

Tendências pedagógicas para o ensino de arte: a perspectiva liberal e a perspectiva marxista

Tomando como pano de fundo a influência das ideias liberais sobre as correntes que nortearam a educação brasileira sistematizadas por Saviani (1991), temos um quadro que mostra tendências historicamente matizadas: tradicionalistas, espontaneístas e tecnicistas nos encaminhamentos metodológicos da arte na escola. Na tentativa de superação da visão pedagógica liberal no contexto geral das tendências e com o viés da perspectiva marxista, o mesmo autor propôs a Pedagogia Histórico-Crítica, cujos princípios gerais informaram as formulações sobre arte no Currículo Básico do Estado do Paraná (PARANÁ 1990).

Analisando a transposição para o ensino de arte dos fundamentos de cada tendência, pode-se dizer que a pedagogia liberal na "escola tradicional", extraía do padrão neoclássico vigente no séculos XVIII e XIX um conteúdo que limitava-se aos exercícios de cópia e reprodução de obras clássicas com ideais de beleza, calcados na tradição greco-romana, priorizando o domínio técnico das regras do desenho e da modelagem. Em música também se enfatizava o estudo da teoria musical e, pelo aporte do Canto Orfeônico, eram reproduzidos na escola os hinos pátrios e o folclore numa clara afirmação do civismo e do nacionalismo (SUBTIL, 2012).

Na concepção denominada "escolanovista", por trazer os pressupostos da "Pedagogia Renovada", substituía-se a cópia pela livre expressão. Da reprodução das obras passou-se à criação, à expressão espontânea e à liberação de emoções na perspectiva de que arte não se ensina, mas se expressa (PARANÁ,1990). Deslocou-se o eixo da transmissão do conhecimento técnico da pedagogia tradicional, para a experiência subjetiva e psicologizada da expressão individual, no "deixar fluir" (laissez-faire).

Na década de 60 do século passado foi articulada e na de setenta consolidou-se a tendência tecnicista, que supervalorizava as técnicas e os meios. A Educação Artística tornou-se obrigatória e nessa concepção, sob a forte influência da Escola Nova, o ensino de arte centrou-se em "treinar

habilidades", pela suposição de que o aluno treinado em suas aptidões dominaria os meios e materiais facilitadores da expressão.

Essas concepções, que decorrem dos determinantes econômicos políticos e sociais mais amplos da educação e da pedagogia, desdobraramse nos debates da área e nos encaminhamentos legais específicos para o ensino de arte em diferentes momentos históricos da educação brasileira.

Usando a categoria da totalidade na contextualização histórica dos fenômenos educativos, Subtil (2009, 2911, 2012) tem problematizado as concepções de arte subjacentes aos enfoques teórico metodológicos do que se convencionou chamar "Educação Artística" (BRASIL, 1971), ou mais recentemente "Ensino de Arte" (BRASIL, 1996).

Analisando esses determinantes legais podemos perceber, em maior ou menor grau, que eles atendem às demandas especificas da educação escolar frente aos imperativos econômicos e políticos da sociedade capitalista. De ponto de vista estritamente didático, a arte cumpre papel de disciplinarização, relaxamento, treinamento psicomotor e expressão individual, como matéria escolar que na maioria das vezes está a serviço de finalidades alheias à formação estética e à experiência artística significativa.

Se tomarmos três dimensões dessa prática conforme já referido, trabalho, expressão e conhecimento, veremos que na Lei n. 5.692/71 o trabalho assume o caráter de atividade expressiva, assentada no tecnicismo e no treinamento psicomotor. A expressão é definida como "espontaneidade" e criatividade puramente intuitivas e imaginativas sem o suporte dos conteúdos artísticos específicos e o conhecimento técnico (desenho artístico, teoria musical) na maioria das vezes é fragmentado e reprodutivista (SUBTIL, 2009,2012).

A polivalência proposta pela Educação Artística na década de 70 transformou o trabalho artístico em atividade expressiva, sem conteúdos próprios, centrado na formação de habilidades, atitudes e comportamento aceitáveis no contexto da ditadura militar (SUBTIL, 2012). A própria classificação em *atividades*, áreas de estudo*s* e *disciplinas* na organização metodológica dos conhecimentos, reforça a ideia de um escalonamento que, na prática, reduziu o trabalho com arte à mera experiência pragmática, tecnicista, sem vínculo com a cultura e a realidade social.

A Metodologia triangular foi estruturada nas décadas de 80 e 90 do século passado e contribuiu para o fortalecimento dos conteúdos específicos das Artes Visuais na escola. Essa abordagem leva em consideração tanto a contextualização histórica, quanto a dimensão técnica do trabalho artístico em sua produção e apreciação e foi a base teórico/metodológica geral para o ensino de Arte proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997), desconsiderando a especificidade de cada área artística.

Tomando por premissa a concepção e o papel da arte como possibilidade histórica na autoconstrução humana e na transformação genérica do homem, tal como apregoa o marxismo, podemos dizer que a Abordagem Triangular manteve a perspectiva metodológica da arte pela arte, sem avançar na compreensão do caráter social, humano e ontocriador do trabalho artístico.

Com o reforço de estudos e discussões embasados no materialismo histórico e dialético, que caracterizaram a década de 80 o processo de redemocratização da sociedade brasileira, no Paraná houve uma tentativa de superação dos modelos vigentes, com o escopo de fundamentar a proposição de experiências artísticas significativas aos alunos. Esses debates estiveram subjacentes à formulação do Currículo Básico para a Escola Pública (PARANÁ, 1990) e de forma mais limitada à publicação das Diretrizes Curriculares - Arte do Paraná (PARANÁ, 2009). Os encaminhamentos metodológicos propunham outra dimensão da arte na escola, assim explicitados resumidamente:

- Currículo Básico (CB) – humanização dos objetos e dos sentidos; familiarização cultural e saber estético; trabalho artístico (PARANÁ, 1990).
- Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) – teorizar; sentir e perceber; trabalho artístico (PARANÁ, 2009)

As discussões que embasam essas formulações partem da constatação da dicotomia entre valor de uso e valor de troca da arte na sociedade capitalista. Isso intui consequentemente a complexidade da efetivação da prática artística numa instituição que forma, prioritariamente, para atender às demandas do mercado e da sociedade de classes. Nesse sentido, tais encaminhamentos propõem processos de resistência através de uma outra prática artística, que atenda aos objetivos da autoconsciência e da humanização, para além da subsunção ao mercado e ao consumo e que

supere a visão da "arte pela arte" sem vínculo com a realidade material e social de onde emerge.

Assim, os fundamentos expressos no CB dizem que a *humanização dos sentidos* parte da leitura das obras, da realidade natural e cultural e consiste na produção dos sentidos estéticos que, como afirma Marx, são produtos da história social dos homens. A f*amiliarização cultural* é apreciação contextualizada e embasada na reflexão teórica e histórica, significa tomada de posição face aos objetos estéticos na relação com a sociedade e com as possiblidades de conhecimento inerentes ao reflexo artístico. O *trabalho artístico* supõe a criação a partir do conhecimento técnico, da experimentação e improvisação, é prática intuitiva e racional embasada nos saberes pré-existentes e nos conhecimentos específicos de cada manifestação artística.

O corolário desse processo seria a contraposição aos ditames e requisitos das "tendências liberais" (conforme Saviani) para o ensino de arte, vigente na escola durante décadas.

Nas DCEs, no geral, foi mantida a concepção de arte expressa no CB, mas são incorporadas discussões do contexto político educacional dos anos 2000. *Teorizar* fundamenta e possibilita ao aluno a apropriação da obra de arte para que desenvolva conceitos artísticos; *sentir e perceber* vincula-se às formas de apreciação, leitura e acesso à obra de arte; *trabalho artístico* é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte (PARANÁ 2009)[4].

É importante ressaltar que nesses encaminhamentos há em comum a premissa da arte como totalidade que se objetiva em diferentes manifestações (música, teatro, dança e artes visuais). É apregoada a integração através da explicitação de eixos que mantem conteúdos comuns do campo da arte sem perder a singularidade dos conhecimentos específicos. A ideia que atravessa as diretrizes é a de que essa "interdisciplinaridade" permite uma superação do reducionismo da polivalência por afirmar conteúdos e conhecimentos historicamente constituídos de todas as áreas, mantendo em comum eixos teóricos metodológicos (PARANÁ, 2009).

4. Stori; Subtil (2014) analisam a formulação e implantação das DCEs e avaliam de forma crítica o texto e o contexto desse documento.

Entendemos que o ensino de arte e a respectiva prática artística escolar são tributários de diferentes mediações - determinantes legais, formação docente, gestão da escola, demandas da sociedade, entre outros. Essas mediações podem dificultar ou promover a consciência histórica e a autoconsciência humana dos sujeitos (alunos e professores) pela experiência estética. De todo modo, é função da escola educar os alunos para uma intervenção mais crítica, criativa e operante frente a dinâmica alienadora da sociedade capitalista no usufruto dos bens espirituais.

Considerações finais sem a pretensão de concluir: reflexões sobre arte e educação na perspectiva marxista

Para finalizar, vale lembrar que a práxis educativa é uma das condições de transformação, tanto dos sujeitos quanto da realidade. Vázquez, (1986, p. 206) afirma:

> A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelo que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação.

Considerar o ensino de arte e a prática artística escolar como instituidores e uma possível intervenção na realidade exige retomar o conceito de educação na perspectiva marxista. Saviani (1991, p.21), afirma que: "o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Isso supõe identificar os conhecimentos e a cultura que devem ser assimilados e também os métodos mais adequados para atingir tal objetivo. A educação em seu sentido estrito trata dos modos de transmissão e em seu sentido lato, como já visto, trata da formação do homem genérico.

A arte é uma das objetivações que por excelência exterioriza o humano, caracterizando-se pela especificidade do trabalho criador nela

implícito. É a área de conhecimento que possibilita o exercício da sensibilidade, da técnica, da razão e da emoção, através de processos e produtos reveladores da história humana, construídos, transmitidos e fruídos socialmente.

O conhecimento impresso nas obras de arte sobre a sociedade vigente revela as contradições do valor de uso e valor de troca dos produtos estéticos próprios da sociedade capitalista que prioriza o mercado à hominização.

A socialização da Arte pela educação artística permite a crítica a essa realidade e dá chance de acesso a todos ao que, a princípio, numa sociedade de classes, é posse de poucos. Em nosso entendimento, este processo viabiliza a transformação do homem em ser genérico, potencializando a autoconstrução e o autoconhecimento que a experiência estética pode ensejar.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luís Costa. **Teoria da Cultura de Massa**, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 206-244.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

______. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htmBrasil lei 9394/96>.

______. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6. esporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte- teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte:** breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

LESSA, S. **O mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukácz, 2012.

LUKACZ, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a particularidade como categoria da estética. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos (Textos filosóficos**). Lisboa: Edições 70, 1963.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989, p. 194.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

______. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br.> Acesso em: 10/10/2014.

PORCHER, L. Aristocratas e Plebeus. In: PORCHER, Louis. **Educação Artística- luxo ou necessidade**? São Paulo: Summus, 1982.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica** – **primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

STORI, R.; SUBTIL, M. J. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um

panorama sobre o ensino de arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 72–83, Jan.-Jun. de 2014.

SUBTIL, M. J. D. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

_____. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/ praxiseducativa/issue/current>. Acesso em: 25/02/2015.

______. Reflexões sobre Ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 41. p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 30/11/2014.

______A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ**., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>. Acesso em: 17/03/2015.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1986.

CAPÍTULO 10
ARTE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA

Carla Irene Roggenkamp

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade.

Ostrower, 1987.

INTRODUÇÃO

O trabalho criativo e, por extensão, a arte, são, segundo Ostrower (1987), elementos fundamentais para a humanização do ser humano.

O objetivo desta exposição é apresentar o trabalho e a arte, mediados e socializados pela educação, em uma relação conflitando com o sistema de reprodução social estabelecido, a saber, o capitalismo. Apesar de sua importância como elementos fundantes da humanização do homem e de sua elaboração enquanto ser social, no sistema capitalista de produção, esses mesmos elementos – trabalho alienado, arte estandardizada e educação opressora – se transformam em elementos de manutenção a serviço do sistema.

O homem, através do trabalho, desenvolveu suas diversas formas históricas de sociabilidade ao transformar a natureza e, nesse processo, transformar-se a si mesmo. É esse ser capaz de transformar a natureza de tal forma a não mais ser escravizado pelas necessidades biológicas básicas, mas repleto de necessidades humanas e sociais, que é compreendido como humano. Assim, muito mais do que um conjunto de aspectos psicológicos e biológicos, o ser humano pleno é aquele que se ergue ante a natureza e, ao invés de se adaptar a ela, adapta-a aos seus interesses, ao produzir, a partir do que lhe é oferecido naturalmente, um mundo humanizado.

Segundo Marx (2008), "o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência

dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (MARX, 2008, p. 47). Dessa forma, o processo de construção do ser humano inicia-se, nos grupos humanos primitivos, a partir do momento que o homem, ao desenvolver técnicas baseadas em instrumentos por ele fabricados, passou a ter condições de suprir as suas necessidades de subsistência. Quando, com o uso de ferramentas cada vez mais aprimoradas, o homem passou a ter suas necessidades físicas, e as de seu grupo social, atendidas com maior facilidade, podendo desfrutar de períodos de tranquilidade e ócio, desenvolvem-se as necessidades verdadeiramente humanas, ou ainda espirituais, no grupo das quais se situam as relações sociais, a religiosidade, o divertimento e a fruição estética.

Para Marx (2006), o ser humano se distingue dos animais pela possibilidade de pensar, de distanciar-se do mundo e refletir sobre ele. Esse refinamento dos sentidos, que se expressa pela fruição estética, que só é possível ao homem, depende, antes de tudo, de que as necessidades básicas de sobrevivência sejam supridas, pois, um homem que morre de fome dificilmente vai encontrar prazer num objeto artístico (MARX, 2006, p. 144).

O reconhecimento do belo, a sensibilidade estética, só é possível na medida em que o ser humano se afirma face à natureza adversa, não existindo o belo em si, mas apenas em sua relação com o homem. Essa centralidade humana é essencial para a compreensão da fruição estética, pois "todos os acontecimentos, tudo o que nos possa afetar e o que possamos querer saber, têm em comum o homem e a cultura humana. Estão ligados a partir do homem, através do homem, em relação ao homem" (OSTROWER, 1987, p. 38). O belo é, portanto, o que o ser humano, tendo supridas suas necessidades básicas, elabora e compreende como tal.

Dessa forma, enquanto o trabalho supre necessidades utilitárias de subsistência, a arte supre necessidades espirituais. O homem somente produz verdadeiramente "quando se acha livre da necessidade física", podendo "[...] produzir objetos que satisfazem necessidades materiais cada vez mais distantes até chegar a criar objetos que satisfazem, primariamente, uma necessidade humana meramente espiritual" (VÁZQUEZ, 1978, p. 72).

A arte origina-se da superação do meramente utilitário no trabalho humano, quando as sociedades primitivas deram início ao uso de

elementos decorativos em seus utensílios, e na figuração (imagens de animais, principalmente) da pintura rupestre. Assim, a concepção de que o trabalho e a arte são atividades antagônicas, pode ser superada, pois a arte, em essência, amplia e enriquece o mundo humano conquistado pelo trabalho.

A capacidade de humanizar os objetos e, além disso, de superar os marcos do trabalho compreendido em sua função utilitária, ou seja, suprindo necessidades biológicas básicas, é o que impulsiona a criação artística. A "utilidade" da arte situa-se, portanto, no campo do espiritual, na medida em que "satisfaz a necessidade do homem de humanizar o mundo que lhe rodeia e de enriquecer com o objeto criado sua capacidade de comunicação" (VÁZQUEZ, 1978, p. 204).

Comentando os *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de 1844, Vázquez (1978) afirma que, para Marx, a arte não é

> uma atividade humana acidental, mas um trabalho superior no qual o homem explicita suas forças essenciais como ser humano e as objetiva ou materializa num objeto concreto-sensível. O homem é homem na medida em que cria um mundo humano, e a arte aparece como uma das mais elevadas expressões deste processo de humanização (VÁZQUEZ, 1978, p. 110-111).

A educação participa desse processo humanizador na medida em que se faz necessário que trabalho e arte, em seus objetos e técnicas de produção, uma fez formulados criativamente, sejam disponibilizados para o usufruto de todo um conjunto social.

DIVISÃO SOCIAL E HIERÁRQUICA DO TRABALHO

Diante do aumento gradativo das necessidades humanas – necessidades essas supridas pelo trabalho tanto nos limites do utilitário (ferramentas) quanto em seus aspectos espirituais (religião, arte, expressão), e socializados pela educação (em seus diferentes estágios, desde a relação informal no âmbito da família, passando pela relação intermediária entre mestre e aprendiz, até a institucionalização do aprendizado) – de grupos

sociais cada vez mais numerosos e complexos, a divisão do trabalho entre os diversos indivíduos pertencentes à sociedade tornou-se um imperativo. Essa divisão de trabalho, no entanto, não se estabelece como hierárquica de imediato.

Mészáros (2002) denomina de "totalidade agregativa" essa peculiaridade humana caracterizada pelo convício sócio comunitário, e, em relação a ela, afirma:

> A especificidade histórica de uma forma de mediação dada, através da qual os indivíduos se reúnem em um todo social mais ou menos entrelaçado, por meio de agrupamentos historicamente dados e respectivos corolários institucionais, tem importância seminal. É precisamente esta especificidade mediadora das inter-relações reprodutivas dos indivíduos – praticamente inevitável – que define, em última análise, o caráter fundamental dos diversos modos de intercâmbio historicamente contrastantes (MÉSZÁROS, 2002, p. 67).

Com a divisão do trabalho, despontam as especialidades, as profissões, a possibilidade de que diferentes indivíduos contribuam para a sua comunidade de modo distinto, para suprir uma ou algumas das necessidades dessa comunidade, e simultaneamente, tendo suas próprias necessidades ampliadas contempladas mediante o trabalho de seus pares, através de mecanismos de troca ou, mais tarde, do mercado (MARX, 1982, p. 64-65).

A divisão do trabalho não é, no entanto, algo ontológico e inalterável, característico à condição humana, mas resultado da complexificação social, sendo, portanto, uma determinação histórica. Na divisão do trabalho, pensada historicamente, os indivíduos "são mediados entre si e combinados em um todo social antagonicamente estruturado por meio do sistema estabelecido de produção e troca" (MÉSZÁROS, 2002, p. 67).

O mundo humano é, por excelência, um mundo social, e o intercâmbio entre os homens se dá na medida em que cada indivíduo, para alcançar seu pleno desenvolvimento, possa "se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que

a humanidade, como um todo, é capaz" (FISCHER, 2002, p. 13). A educação para a arte é um meio privilegiado capaz de suprir essa necessidade de união com o todo ao refletir a "infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias" (FISCHER, 2002, p. 13).

A alienação do trabalhador ocorre, no entanto, na sociedade industrializada, na medida em que o desenvolvimento fabril, e o uso de máquinas para funções cada vez mais específicas, acentua a divisão do trabalho, agora hierarquizada, transferindo ao operário apenas a "operação mais simples, mais monótona, mas fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de manutenção que lhe são necessários para viver e perpetuar sua existência" (MARX; ENGELS, 1999, p. 18), uma vez que não se faz necessária nenhum tipo de educação ou formação abrangente, bastando a instrução técnica ferramental – sendo que a educação, nesse contexto, se estabelece como uma ferramenta de mera reprodução social visando a manutenção do trabalhador "no seu lugar" –, ao mesmo tempo em que se aprofunda o abismo entre a arte e a maior parte da população.

ARTE, TRABALHO E SISTEMA CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

Fischer (2002) aponta para o fato de que, na sociedade capitalista, artistas e escritores significativos não têm encontrado maneiras de se pôr de acordo com a realidade social. No sistema capitalista "*toda* arte situada acima de certo nível de mediocridade tem sido uma arte de protesto, crítica e revolta" (FISCHER, 2002, p. 118), não encontrando, na maioria dos casos, grande repercussão entre as classes trabalhadoras.

O sistema de produção capitalista, remontando à sua origem, ao promover a crescente alienação do trabalhador frente ao seu trabalho, transforma os trabalhadores em apenas mais uma peça de maquinário, capazes de, através do trabalho padronizado e controlado, favorecer o acúmulo de riqueza (capital) das classes detentoras dos meios de produção. Esses indivíduos, produtores de mercadorias, são também, eles mesmos, obrigados a vender diariamente a sua força de trabalho de modo a garantir suas condições mínimas de subsistência, tornando-se "artigo

de comércio como qualquer outro" (MARX; ENGELS, 1999, p. 18), ou seja, submetendo a sua sobrevivência às leis do mercado.

Vázquez (1978) observa que o mesmo ocorre com a arte banalizada, produzida industrialmente para o entretenimento das classes trabalhadoras. O trabalho, que deveria se assemelhar à arte, ou seja, mostrar-se livre e criador, na sociedade capitalista torna-se alienante, e a arte, nesse mesmo contexto, vem sendo subjugada à lógica do trabalho fabril (VÁZQUEZ, 1978, p. 112).

Ostrower (1987) critica esse modelo de padronização no trabalho ao insistir na humanização vinculada ao trabalho livre e criativo. Segundo a autora,

> O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes deforma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade das condições criativas em outras áreas de atuação humana [...]. Constitui, certamente, uma maneira de se desumanizar o trabalho. Reduz o fazer a uma rotina mecânica, sem convicção ou visão ulterior de humanidade. Reduz a própria inteligência humana a um arsenal de informações 'pertinentes', não relacionáveis entre si e desvinculadas dos problemas prementes da humanidade (OSTROWER, 1987, p. 39).

O trabalho livre é criação, e a arte é a criação por excelência. O trabalho livre deveria aproximar-se, portanto, da arte ao permitir ao homem que, mesmo ao suprir necessidades materiais utilitárias, ele se reconheça no produto de seu trabalho e na construção de uma sociedade humana.

O discurso hegemônico, no entanto, afirma o "caráter universalmente benéfico do [...] capital permanente universal. [...] A harmoniosa conciliação de todos os seus constituintes antagonistas para benefício de todos" (MÉSZÁROS, 2002, p. 68), escamoteando a verdadeira realidade da exploração, pautada sobre as "desigualdades naturais" entre os homens.

Segundo Mészáros (2002), o capital exerce controle sobre todas as relações sociais e humanas na sociedade contemporânea.

> Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, 'totalitário' – do que o

> sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu 'microcosmo' até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Com o advento do sistema de produção capitalista, fundado sobre a apropriação da "força de trabalho excedente", ou seja, a mais-valia[1], a acumulação do capital passa a gerir os interesses das classes dominantes, proprietárias dos meios de produção, em detrimento da satisfação das necessidades sociais e de subsistência dos trabalhadores, proprietária unicamente de sua própria força de trabalho. Como resultado desse processo aparece a banalização da vida humana, que caracteriza a sociedade capitalista.

O trabalho alienado[2] não permite ao homem a conexão com o produto de seus esforços. Na produção capitalista, o produto importa menos pelas suas características de suprir uma determinada necessidade humana do que pelo seu valor de troca, uma vez que, para o capitalista, "o luxo pode significar satisfação para os seus desejos privados, mas implica também ostentação de riqueza como meio de obter crédito e prestígio" (FISCHER, 2002, p. 61). O sistema capitalista não é propício à educação humanizadora e, por consequência, à arte e à promoção dessa, na medida em que é contrário à libertação do homem das correntes que o prendem

---

1. Conceito desenvolvido inicialmente por Marx, indicativo da exploração do operário, pois, para gerar lucro ao proprietário dos meios de produção, faz-se necessário que o número de horas de trabalho produza mais valor de troca do que o operário recuperará sob a forma de salário, produzindo a mais-valia, ou seja, trabalho não-pago (DUROZÓI, 1993, p. 302-303).

2. A alienação do trabalhador consiste em que "o trabalho permanece exterior ao operário, isto é, não pertence ao seu ser, e o operário, portanto, não se afirma em seu trabalho, e sim se nega, não se sente satisfeito, mas infeliz; não desenvolve nenhuma livre energia física e espiritual, mas modifica seu corpo e arruína seu espírito [...], seu trabalho não é voluntário, mas forçado, é trabalho constritivo" (REALE, 2005, p. 191).

ao trabalho banalizado, sendo que a arte industrializada se presta para fins de "embelezamento de sua vida privada ou apenas como um bom investimento" (FISCHER, 2002, p. 61).

Marx (2006) questiona esse sentido de posse que constitui a riqueza nas sociedades modernas, pois,

> em vez da riqueza e da miséria da economia política, existe o homem rico e a necessidade humana rica. O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma carência (MARX, 2006, p. 146).

Nesse sentido, quanto maiores e mais complexas forem as necessidades propriamente humanas do indivíduo ou grupo – necessidades espirituais: afetividade, sociabilidade e fruição estética –, mais rico será esse indivíduo ou grupo.

Tomando como premissa a relação homem-trabalho, em que esses dois elementos são mutuamente determinantes e determinados no processo de humanização, o trabalho alienado do operário da fábrica (e de qualquer indivíduo pertencente às classes mais pobres, às quais compete a produção de riquezas em uma sociedade caracterizada pela divisão hierárquica do trabalho) promove a consequente alienação desse trabalhador de sua própria humanidade, ou seja, a produção sob o sistema capitalista precisa ser percebida como um processo profundamente desumanizador.

EDUCAÇÃO PARA AS ARTES E SOCIEDADE DE CLASSES

O processo de humanização e enriquecimento dos indivíduos e do grupo passa, portanto, pelo desenvolvimento e descoberta de necessidades cada vez mais complexas, principalmente no que diz respeito às necessidades de fruição da obra de arte. Num certo sentido, a educação, e a educação para as artes no que concerne a essa exposição, têm por *métier* gerar e despertar necessidades junto a indivíduos e grupos, e não apenas suprir necessidades ideais, que muitas vezes nem se encontram nesses contextos.

> O processo de (re)humanizar os sentidos do homem, ampliar lhe a âmbito da reflexão e criar uma sensibilidade genuinamente humana é um desafio histórico posto a cada dia para todos aqueles que trabalham ou se preocupam com a educação e para o artista em particular, pois que este, na sua práxis, ao operar com a matéria, trabalha direta e fundamentalmente com a sensibilidade humana, sem esquecer, no entanto, que a arte, ao ser captada como totalidade, refere-se e capta, por sua vez, a totalidade do homem: o sensível, o cognitivo e o ético (PEIXOTO, 2003, p. 48-49).

A educação em geral, e a educação para a fruição das artes em particular, participa, no entanto, desse processo de humanização, através do contínuo gerar-suprir de necessidades especificamente humanas. Assim, na concepção marxista, a arte assume funções distintas, destacando-se entre elas: sua função ideológica, sua função enquanto geradora de conhecimento e enquanto expressão humana criadora.

Na sociedade dividida em classes a arte encontra-se vinculada aos interesses das diferentes classes sociais, ou seja, apresenta-se como parte integrante da superestrutura (complexo hegemônico) vinculada aos interesses de classe e expressando a divisão social. Mas a obra artística deve "ser dotada de certa coerência interna e autonomia relativa, que impedem a sua redução a um mero fenômeno ideológico" (VÁZQUEZ, 1978, p. 26). Embora o artista esteja condicionado ao seu contexto histórico e social, a sua obra não pode ser reduzida a esses fatores.

Segundo Fischer (2002), a arte é "condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidade e as esperanças de uma situação histórica particular" (FISCHER, 2002, p. 17). Mas, ao mesmo tempo, "a arte supera essa limitação e [...] cria um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento" (FISCHER, 2002, p. 18). A arte apresenta, dessa forma, uma noção de continuidade humana, mesmo em meio à revoluções e rupturas. Portanto, enquanto as ideologias de classe são passageiras e superáveis, a verdadeira arte permanece válida para além de seu contexto histórico e social.

A arte se torna um elemento de cognoscibilidade no momento em que reflete a realidade histórica e a traduz, ajudando a explicá-la, sempre através do filtro ideológico do artista, mas assim como a arte não é sinônimo de ideologia, ela também não o é da realidade objetiva.

Diferentemente do que ocorre com a ciência, que procura explicar o mundo, o conhecimento revelado pela arte tem como objeto o homem no mundo, o mundo humano.

> O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados (VÁZQUEZ, 1978, p. 35).

A arte, portanto, ao contrário das ciências, não revela objetivamente uma parte qualquer do real, mas busca captar e traduzir as relações do homem com a realidade tal como essa se apresenta a ele.

Enquanto forma de conhecimento, a arte estabelece uma relação dialética com o homem, pois na medida em que esse cria a obra artística a partir de sua subjetividade, a obra artística, agora objetivação de sua subjetividade, se torna objeto de conhecimento e fruição, recriando o homem nesse processo. É nesse sentido que Marx (2006) escreve, em seus *Manuscritos econômicos e filosóficos,* que

> vendo a questão do ponto de vista do subjetivo, verificaremos que o sentido musical do homem é despertado apenas pela música. A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentido correspondente e vai precisamente tão longe quanto o meu sentido. [...] Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa

> palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos. Porque não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, do sentido humano, do caráter humano dos sentidos que se formam apenas através da existência de um objeto, através da natureza tornada humana. A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda história do mundo até hoje. O sentido sujeito às necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado (MARX, 2006, p. 143-144).

Ao afirmar que o sentido musical humano só pode ser despertado pela própria música, e, simultaneamente, que a arte musical é produzida apenas pelo ser humano, Marx (2006) torna claro o caráter de mútua determinação na relação homem-trabalho (tanto em relação ao trabalho utilitário quanto à criação estética). Nesse sentido, o autor aponta para uma das razões de ser da educação, primordialmente da educação para as artes, ao constatar que essas devem contribuir para a produção dos sentidos humanos para que, escapando às necessidades vulgares, os indivíduos e grupos sociais possam desenvolver maiores e mais complexas necessidades espirituais, que contribuam no fortalecimento de sua própria humanização. Mas isso só pode se efetivar na medida em que, no processo educacional, leve-se em conta a necessária reabilitação dos sujeitos submetidos a ele enquanto produtores, através do trabalho, dessa mesma humanização, ou seja, através do desenvolvimento de seu potencial criativo.

Portanto, os sentidos, tanto de caráter ideológico quanto cognoscível, da arte devem ser superados pelo sentido mais amplo de atividade humana criadora. A obra de arte é criação humana e deve ser compreendida como uma manifestação do poder criador do homem.

A arte é, portanto, expressão máxima do potencial criador e transformador do homem, mas, como anteriormente apontado, na sociedade capitalista a arte encontra-se frequentemente submetida à lógica industrial, à lógica do trabalho alienado. A arte é arte alienada quando as relações entre artista e público se desfazem, quando a expressão do belo não pode mais ser compreendida pela maioria, especialmente das classes

oprimidas, formadas em um sistema educacional de moldes tecnicistas e desumanizadores. Esse distanciamento entre artista e público encontra suas origens no processo histórico de segregação e divisão de classes.

Já no Renascimento, a arte se destinava principalmente a dois públicos distintos, sendo eles: as pessoas ligadas direta ou indiretamente à produção e ao consumo, no sentido de aquisição da obra de arte, e os "iniciados", os que efetivamente "apreciavam" as obras. O grande público, por não pertencer ao grupo dos chamados "iniciados", e tampouco dispor de recursos para a aquisição das obras, encontrou-se afastado dos espaços destinados à arte. Hauser (1998) afirma que se originou, nesse contexto, um "abismo intransponível entre uma minoria educada e uma maioria carente de educação, abismo que atingia agora proporções nunca vistas e iria ser um fator decisivo em todo o futuro desenvolvimento da arte" (HAUSER, 1998, p. 320-321).

Portanto, na sociedade capitalista, onde tudo se resume à posse, o ter passa a ser o sentido predominante da vida humana, resultando num embrutecimento dessa sociedade, pois essa relação de posse, vinculada ao valor monetário da obra de arte, fecha as portas à fruição estética e humana do objeto artístico. Enquanto grande parte da sociedade, principalmente nas sociedades divididas em classes, em se tratando das classes oprimidas, não têm acesso às obras artísticas, os poucos privilegiados que podem acessá-la muitas vezes o fazem mais pelo valor de troca[3] imputado a determinado objeto artístico, ou, ainda, pelo *status* conferido por esse objeto, do que pela fruição da obra em si e pela apreciação das características do universal humano nela objetivado.

Outro aspecto importante é a consideração do papel dos intermediários, aqueles que comercializam as produções dos artistas, que organizam as críticas à obra e que a difundem. Esses personagens não apenas

3. Segundo Marx (1982), o valo de uso de um objeto é determinado na medida em que esse "satisfaz para seus proprietários uma necessidade humana qualquer. [...] É a utilidade de uma coisa que lhe dá um valor de uso" (MARX, 1982, p. 24). Em contrapartida, o valor de troca desse mesmo objeto é determinado pela "quantidade de trabalho socialmente necessário" (MARX, 1982, p. 26) a sua produção, ou seja, trabalho humano acumulado, pois, "quanto maior a força produtiva de trabalho e menor o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo, tanto menor a quantidade de trabalho que aí se encontra cristalizada e consequentemente menor o seu valor. Inversamente: quanto menor a força produtiva de trabalho e mais longo o tempo de trabalho necessário à produção de um artigo, tanto maior o seu valor" (MARX, 1982, p. 27).

transformam os objetos artísticos em bens capitalizáveis, mas também lançam sua influência sobre os artistas ao definir o que "vende", ou seja, o estilo, gênero ou técnica que deve ser usada na criação da obra pelo artista, baseada em valores das classes dominantes, muitas vezes em detrimento do valor humano e humanizador da experiência estética (PEIXOTO, 2003, p. 27). Nesse sentido, Vázquez (1978) comenta que

> na sociedade capitalista, a obra de arte é 'produtiva' quando se destina ao mercado, quando se submete às exigências deste, às flutuações da oferta e da procura. E, dado que não existe uma medida objetiva que permita determinar o valor desta mercadoria peculiar, o artista conserva-se submetido aos gostos, preferências, ideias e concepções estéticas daqueles que influenciam decisivamente o mercado (VÁZQUEZ, 1978, p. 93).

Assim, qualquer que seja a forma da obra relacionar-se com a sociedade capitalista, invariavelmente, tudo se transforma em mercadoria, estando o artista submetido ao capital como profissional liberal, ou seja, submetido a editores, produtores, etc., ou como assalariado da indústria cultural[4]. O artista, no entanto, só pode criar quando movido por uma necessidade interior de expressão e comunicação, ou seja, quando o faz

4. Por indústria cultural entendem-se aqui os meios de produção e distribuição massiva de produtos voltados ao entretenimento e ao apaziguamento da população. O termo adquire conotação negativa para os autores da Teoria Crítica por ser considerado um escamoteamento das injustiças sociais às quais a maioria da população encontra-se submetida. Segundo Adorno e Horkheimer (1982), a indústria cultural concentra-se na técnica de modo a que, em diferentes contextos locais, "necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados" (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p. 160). Os diferentes produtos então distribuídos pela indústria cultural são programados para serem consumidos em "estado de distração. Mas cada um desses é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão tanto no trabalho, quanto no lazer que lhe é semelhante" (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p. 165). Esses autores afirmam ainda que o lazer se torna semelhante ao trabalho alienado (portanto, lazer alienado) na medida em que os mesmos mecanismos de controle se estabelecem tanto no primeiro como no segundo. O lazer é pré-fabricado e industrializado de modo a manter o indivíduo em uma condição de consumo passivo. Os próprios artistas acabam por sucumbir à lógica da indústria cultural ao serem tolhidos de sua autonomia, e, quando isso acontece, a pseudo-arte produzida tem por função ocultar "a contradição, em vez de acolhê-la, na consciência da própria criação" (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p. 194).

de forma livre. A hostilidade do capitalismo à arte se faz notar na medida em que o artista, para sobreviver, é levado a submeter-se às leis do mercado, anulando a si mesmo no processo (VÁZQUES, 1978, p. 117).

ARTE, MERCADO E DESUMANIZAÇÃO

A riqueza do homem dá-se na medida em que esse estabelece relações com o mundo, relações novas, amplas, transformadoras. Sob o capitalismo, no entanto, as múltiplas necessidades humanas são negligenciadas em função das necessidades do capital.

Com o desenvolvimento das sociedades capitalistas, com a transformação da força de trabalho em mercadoria, e com a valorização das coisas pelo seu valor de troca, a arte e a sociedade entram em contradição, restando para o artista, de modo geral, duas possibilidades: integrar-se ao sistema, anulando-se e corroborando para o escamoteamento das contradições inerentes ao sistema capitalista; ou permanecer à margem da indústria cultural, sendo sua obra relegada ao segundo plano e, frequentemente, ao esquecimento.

O sistema de produção capitalista anulou as relações diretas entre produtor e consumidor, lançando todos os seus produtos em um mercado comum.

> Em tal mundo, a arte também se tornou uma mercadoria e o artista foi transformado em um produtor de mercadorias. O patrocinador individual foi invalidado por um mercado livre no qual a avaliação das obras de arte se tornava difícil, precária, e onde tudo dependia de um conglomerado anônimo de consumidores chamado 'público'. A obra de arte foi sendo cada vez mais subordinada às leis da competição (FISCHER, 2002, p. 59).

Grande parte da produção artística se dobra ante o modo de produção material e as leis do mercado, e nesse sentido o sistema capitalista é hostil ao homem. Não é mais o homem que se serve de sua produção livremente, mas é o sistema produtivo que se serve do homem e o escraviza. Nesse processo, o homem torna-se apenas mais uma "coisa", mais uma engrenagem

da máquina produtiva, percorrendo o caminho inverso ao do trabalho livre, pois, enquanto o trabalho e a arte alçaram o homem do ser natural ao ser humano social, a alienação desumaniza o homem, roubando dele a sua liberdade, o produto de seu trabalho e a sua força criadora. Esse homem indistinto, desumanizado, perdeu sua capacidade de humanizar o mundo e de transformá-lo, tornando-se manipulável e passível de ser moldado pelas forças do mercado.

Quando a obra de arte entra no mundo do mercado, seu valor intrínseco é substituído pelo seu valor de troca, e neste momento, a arte passa por um processo de padronização para adequar-se a esse mercado perdendo sua originalidade e tornando-se arte para as massas.

A arte industrial dos dias atuais alcança grande repercussão entre a população justamente por contar com os meios industriais de distribuição. A produção artística veiculada pela grande mídia é, portanto, em grande parte, exemplo dessa *pseudo-arte* compreendida como trabalho banalizado, que não supre as necessidades verdadeiramente humanas, não enriquece o ser do homem, mas mantém-no acorrentado às engrenagens das estruturas da alienação social (VÁZQUEZ, 1978, p. 112).

Embora a tecnologia tenha permitido o acesso e a distribuição das obras de arte ao grande público, em geral não são as verdadeiras obras de arte que são difundidas por esses meios. O discurso construído para justificar a baixa qualidade dos objetos estéticos oferecidos às massas lança sobre as mesmas a culpa por essa qualidade, ao afirmar que os produtores apenas respondem ao que as massas requerem e necessitam, mas, segundo Vázquez (1978), isso é uma mistificação da sociedade, pois

> o próprio consumo se encontra dirigido e organizado no sentido de satisfazer as exigências da produção. [...] Nesta relação entre a produção e o consumo, ainda que este desempenhe um papel ativo, a primazia corresponde, em última instância, à produção, já que esta produz não só objetos, mas inclusive o sujeito, o modo de consumi-lo (VÁZQUEZ, 1978, p. 279).

O público, portanto, não é passivo, mas também não é o grande responsável pelo que deve ser produzido para ele, pois mesmo quando o público escolhe o que lhe é agradável ele o faz influenciado, ou mesmo

moldado, por uma persuasiva indústria publicitária, e, ainda, sob os efeitos de uma educação que impõe necessidades irreais, assim, "se o público prefere uma arte trivial, vazia, de baixa qualidade estética e humana, esta preferência é um tanto aparente, já que lhe foi induzida, fabricada ou produzida de fora" (VÁZQUEZ, 1978, p. 280-281).

Na sociedade capitalista, erigida sobre a luta de classes, a lógica da dominação requer que a obra de arte atue enquanto um braço da educação padronizada, no sentido de escamotear as "diferenças sociais existentes na plateia, criando, assim, [...] uma coletividade 'universalmente humana' e não dividida em classes" (FISCHER, 2002, p. 14).

A arte para as massas, portanto, é aquela criada por profissionais e se destina ao grande público heterogêneo, com a intenção de promover a "sujeição feliz" (CANCLINI, 1984, p. 49), promovendo a passividade em relação aos mecanismos de consumo e de reprodução social. Quando a serviço do capitalismo, a arte destina-se à manutenção do homem em uma condição de docilidade e aceitação das condições sociais às quais está submetido, enquanto a educação tecnicista e opressora o capacita para suprir as necessidades do sistema de produção regido pela lógica do mercado.

O conceito de arte enquanto entretenimento, amplamente divulgado pela mídia, se encontra na raiz do problema, pois, embora arte também possa adquirir características de entretenimento legítimo em muitos casos, ela seguramente não é apenas isso. Adorno e Horkheimer (1982), a respeito dessa confluência dos significados de arte e entretenimento, escrevem o seguinte:

> A mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinado integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. O pretenso conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas. Do processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode fugir adequando-se a ele mesmo no ócio. [...] O prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve qualquer reação. [...] Toda

> conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKHEINER, 1982, p. 175).

A arte legítima necessita promover uma reaproximação com o público. Mas não é esse um caminho de mão única, pois o público precisa também querer aproximar-se da arte, afastando-se da *pseudo-arte* produzida pela indústria. Trata-se de uma "comunicação que só pode ser alcançada por meio de uma dupla elevação: da qualidade da obra e da sensibilidade artística do público" (VÁZQUEZ, 1978, p. 122).

CONCLUSÃO

Essa sensibilização para com uma obra de arte só pode ser alcançada mediante a disponibilização da obra artística a esse público. A sensibilização artística do público deve ser um dos propósitos da educação, na luta pela reconstrução do homem, pela sua libertação e humanização, que só pode acontecer no âmbito do social, do coletivo, pelo trabalho livre e criativo, suportado pela técnica historicamente desenvolvida e pelo pleno usufruto estético da arte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultura: o iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

CALLADO, A. Introdução. In: FISCHER, E. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte:** teoria e prática na América Latina. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

DUROZÓI, G. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Rocket Edition, 1999. Disponível em: <www.jahr.org>.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2002.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

REALE, G. **História da Filosofia**: do romantismo ao empiriocriticismo. São Paulo: Paulus, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAPÍTULO 11
ALIENAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO DIANTE DO ATUAL ESTÁGIO DO CAPITALISMO

Cintia Ribeiro Veloso da Silva

> *No trabalhador existe pois, subjetivamente, [o fato de] que o capital é o homem totalmente perdido de si, assim como existe no capital, objetivamente, [o fato de] que o trabalho é o homem totalmente perdido de si.*
>
> *Marx, 2004.*

INTRODUÇÃO

Este texto tem a finalidade de levantar e expor questões sobre a alienação como fenômeno do capitalismo, analisando os seus efeitos no campo da arte e da educação, mas, sobretudo, tomando como hipótese que estes dois campos em influência mútua possibilitam a superação das implicações deste processo. Para tanto, as análises se apoiam em fundamentos teóricos de base marxista e o texto está dividido em três partes fundamentais.

A primeira parte toma a alienação como um dos conceitos centrais para o estudo do capitalismo, pois se trata de um fenômeno que afeta profundamente as relações da sociedade contemporânea, tais como a arte e a educação, considerando sua relação com o trabalho e que "a história do homem não passa da história da alienação do ser humano no trabalho" (VÁZQUEZ, 1986, p. 137).

A segunda parte nos remete aos efeitos constantes da alienação na arte, a qual foi fortemente atingida pelas condições do sistema capitalista. A obra de arte se converteu em mercadoria como qualquer outro produto no capitalismo e o consumidor de arte se transformou em um mero comprador/possuidor de arte. No entanto, considerando as contradições

próprias do capitalismo, tomaremos a concepção deste assunto, elaborada por Vázquez (1978, p. 35), em que:

> O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana.

Sendo assim, a terceira parte trata da arte e da escola como meios de superação da alienação capitalista. A escola aqui é abordada como um espaço de contradição, que expressa as desigualdades e injustiças próprias do atual contexto da sociedade, mas também o conflito de interesses das classes. Para tanto, defende-se a escola como um espaço que contribua para a superação das relações de classe socialmente constituídas e para a transformação objetiva da realidade social por meio da apropriação do conhecimento e que preserve a dignidade e a autoestima dos que não foram 'tão bem-sucedidos' nos parâmetros de uma sociedade desigual, conforme as perspectivas de Saviani (1995) e Dubet (2004).

A RESPEITO DA ALIENAÇÃO

O conceito de alienação pode ser compreendido a partir das "manifestações do homem em relação à natureza e a si mesmo" (MÉSZÁROS, 2006, p. 21). Trata-se do resultado do processo de separação do sujeito do seu objeto, em que o homem não se reconhece no seu produto:

> A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a

> vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81).

Para Marx, o trabalho é a chave elementar para compreender a alienação e condição fundamental para a vida do homem, pois dessa forma garantiu a sua sobrevivência, como também o desenvolvimento da sua espécie, relacionando-se com a natureza, para satisfazer suas necessidades, as quais se tornavam cada vez mais complexas. Historicamente, essas novas necessidades foram transmitidas e o homem foi desenvolvendo a si mesmo e transformando o modo de produção, distribuição e consumo dos objetos, ou seja:

> Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1994, v.1, p. 202).

Assim, ao se relacionar com a natureza, o homem foi se apropriando de objetos que lhe são exteriores, descobrindo e criando a outros, assim como novas funções para estes, que até então lhe eram desconhecidos. Tem então a necessidade de se comunicar com os outros de sua espécie, de trocar experiências para alcançar novas descobertas e de preservar e transmitir aos demais as suas conquistas. Pouco a pouco, assim desenvolveram-se e aprimoraram-se atividades como a caça, a pesca, a agricultura, a tecelagem, a olaria, a navegação e outras cada vez mais complexas, tais como o comércio, a arte, a ciência, a tecnologia, o direito, a política e a religião (ENGELS, 1876). Portanto, ao transformar a natureza externa, o homem transforma a sua própria natureza, ou seja, o trabalho acrescenta algo mais à essência humana, projetando a si mesmo na sua produção.

Neste processo histórico, frente a todas as produções humanas que manifestavam o seu domínio sobre a natureza, destacaram-se aquelas realizadas pelo trabalho intelectual e

> [...] a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas) (ENGELS, 1876).

Além do trabalho, a necessidade é uma categoria fundamental para se compreender a alienação. As necessidades humanas são determinadas pela exigência de um objeto que as satisfaçam, ou seja, a "necessidade é sempre a necessidade de um objeto" e que conduz o homem "para o objeto, no qual busca aplacar e exteriorizar as forças naturais de seu ser" (VÁZQUEZ, 1978, p. 65). Essas podem ser provenientes da própria condição natural humana, como comer, beber, se aquecer, etc., mas também podem ser criadas por ele mesmo. Para Marx, o homem – como ser natural humano – buscará satisfazer, primeiro, suas necessidades naturais, depois aquelas criadas por ele a partir de suas relações com o mundo (MARX, 2004).

A satisfação das necessidades ocorre por meio de relações externas ao homem, o qual tem na sua essência a busca da superação e o domínio da natureza e de si mesmo. Conforme estas relações vão ocorrendo, surgem outras necessidades no ímpeto de serem saciadas. É por meio deste permanente processo que o homem se torna mais humano, pois: "Como ser natural humano, o homem continua vivendo sob o império da necessidade; mais precisamente, quanto mais humano, mais se torna necessitado, isto é, mais se amplia o círculo das necessidades humanas" (VÁZQUEZ, 1978, p.66).

Heller (1978) afirma que a satisfação das necessidades pode se dar por meio de objetos dados pela própria natureza – pela ação do homem sobre o seu meio – como pode ser saciada através de objetos alheios ao

homem, realizados pela força estranha ao próprio homem. Esta seria uma necessidade alienada, criada essencialmente pelo processo econômico, que as cria, as alimenta e as manipula com vistas à acumulação de riquezas de outros.

Sendo assim, a propriedade privada se converte em objeto da satisfação da necessidade humana criada pelo sistema econômico, embora também seja a expressão do sensível humano. Neste caso, o homem torna necessário um objeto estranho e não humano a exteriorização da vida, ou seja, o objeto de satisfação foi criado por uma necessidade estranha a ele. É neste sentido que a propriedade privada para Marx (2010, p.108),

> [...] nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas essas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida à qual servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização.

Deste modo, Heller (1978, p. 64-65) salienta que "*la necesidad de tener es a la que reducen todas las necesidades y la que las convierte en homogéneas*". Estas formas de empobrecimento das necessidades caracterizam tanto a classe dominante e quanto a classe trabalhadora, mas não de igual maneira. O "ter" para a classe dominante tem sentido essencial de "possuir"; para a classe trabalhadora também, mas de modo restrito, pois, primeiramente, está relacionado à manutenção da vida.

Portanto, as necessidades alienadas pouco são renovadas, por isso dependem exclusivamente de um sistema econômico dinâmico e que se mantenha uma divisão de classes desigual, bem como uma divisão do trabalho – manual e intelectual – conforme os interesses do capital. Em consequência da propriedade privada, da divisão social do trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas, a sociedade se divide em classes, atestando que a alienação não manifesta apenas nos produtos do trabalho, mas no conjunto das relações sociais sob o poder da classe dominante.

A partir da divisão e da separação entre concepção e execução do trabalho, os meios de produção foram apropriados pelos interesses

do capital. A divisão social do trabalho é um ponto fundamental para a compreensão da alienação, pois fundamenta e condiciona este fenômeno social concreto a partir da separação do trabalho intelectual e do manual.

Diante de todas as implicações das ações e das atitudes humanas, no contexto do atual do capitalismo, interessam primordialmente os resultados do trabalho, pois é deste que se extrai a riqueza. Em *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem* (1876), Engels afirma que:

> O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

A alienação se desenvolve no próprio processo de desenvolvimento humano, na medida em que a exploração do trabalho separa o trabalhador de seu produto subjetiva e objetivamente. Traduz-se como o não reconhecimento de si mesmo no seu trabalho e nas suas relações. A alienação se manifesta na pauperização material do trabalhador em relação à riqueza que produz, como também na produção do trabalhador como mercadoria e na objetivação do trabalho como mero meio de subsistência (MARX; ENGELS, 1999).

Sendo assim, a exploração do trabalho assalariado é um dos cernes do capitalismo. Segundo Bobbio (1999), o sistema capitalista se distingue dos outros modos de produção, distribuição e consumo historicamente constituídos por três características principais, que estão intrinsecamente relacionadas entre si. São elas: a propriedade privada dos meios de produção, a qual para a sua ativação é necessária a presença do trabalho assalariado formalmente livre; o sistema de mercado, baseado na iniciativa privada; e os processos de racionalização dos meios e métodos para a valorização do capital e da exploração das oportunidades do mercado para o lucro.

Um fenômeno particular da alienação no capitalismo é denominado *fetichização.* O valor de uma mercadoria é dado pelo trabalho real corporificado e pelas condições médias de produção da sua indústria.

> Mas, a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho [...] nada tem a ver com a natureza física desses produtos nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (MARX, 1994, p. 81).

No valor final da mercadoria, o lucro do empresário será maior ou menor, conforme ele se utilizar das potencialidades de exploração do trabalho e das condições de produção. Assim, quando se vende a mercadoria, o trabalhador consome mercadorias, ele acredita que a quantidade do valor dos produtos do trabalho se iguala à sua força de trabalho, ou seja, que uma determinada quantidade de dinheiro seja igualada a uma quantidade de trabalho. Esta igualdade não é verdadeira, pois atrás do valor de venda, existem outros valores, além do trabalho corporificado, que em geral é o lucro que o capitalista terá com a negociação da sua mercadoria.

Este fenômeno da categoria alienação é a *fetichização*, que explica os objetos de famosas grifes serem produzidos com um baixo custo, mas vendidos por preços altíssimos, por exemplo. Da mesma forma, o dinheiro e o capital também são fetiches econômicos, pois evidenciam o fato das relações sociais aparecerem como coisas, ou seja, como qualidade inerente a uma coisa material. É deste modo, sob o domínio da propriedade privada que, segundo Marx (1994, p. 81),

> a mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho.

E sob esta condição, o homem não se apropria de sua essência como um homem total. Limita a sua atenção à esfera da utilidade ou da propriedade, acarretando um empobrecimento dos sentidos humanos. A arte não escapa desta regra.

ARTE E ALIENAÇÃO

No capitalismo todas as relações estão submetidas às mesmas leis e regras, inclusive a arte. A ideia de um artista desapegado das leis de mercado é infactível nesta sociedade. A natureza da experiência artística foi profundamente comprometida, sofrendo um crescente processo de alienação e se tornando uma especialidade cada vez mais reservada para poucos afortunados. Neste contexto, o artista percebe que a realidade é hostil à arte, porquanto:

> [..] esta hostilidade, ele a percebe não na medida em que sua criação é convertida em mercadoria ou coisa, mas enquanto as relações entre os homens – sob o império das leis de produção capitalista e sujeitas a uma alienação real, efetiva – se desumanizam ou banalizam (VÁZQUEZ, 1978, p. 180).

A arte foi tão profundamente imersa nas condições do sistema capitalista que grande parte dos artistas trabalha dependendo diretamente das leis de mercado. As obras de arte apresentam-se como mercadoria, tal como qualquer outro produto no capitalismo, e o público – enquanto consumidor de arte – se converte um mero comprador. A obra de arte como produto da satisfação de determinadas necessidades humanas sofre crescente abstração em favor das necessidades do mercado e, portanto, é cada vez mais alienada.

Desta maneira, no que toca a relação entre a arte e as características do sistema capitalista, destacaremos quatro pontos: a obra de arte como propriedade privada, o trabalho artístico, a relação do artista com as leis de mercado e a valorização dos objetos de arte.

No que se refere ao primeiro ponto, que diz respeito ao tratamento dado à obra de arte como propriedade privada, destaca-se o fato de reduzir a possibilidade de apreensão de seu significado humano restringindo-a um bem que pode ser consumido por meio de sua posse, de sua compra:

> Para o capitalista enquanto tal, a apropriação da obra artística se esgota em sua posse, em sua compra. O sujeito entra em relação

> com o objeto por seu ter, não por seu ser: ou seja, coloca entre parênteses suas próprias faculdades individuais, o conjunto de suas potencialidades espirituais, para reduzir-se a ele próprio a um sujeito abstrato: possuidor ou comprador (VÁZQUEZ, 1978, p. 263).

A apropriação dos objetos de arte nesta sociedade é unilateral, ou seja, não ocorre de forma plena, assim como toda riqueza qualitativa e sua especificidade desaparecem na relação de posse, pois o objeto se encontra superficialmente na generalidade de sua utilidade abstrata.

O segundo ponto, por consequência do primeiro, trata do trabalho artístico. Com o avanço da alienação suscitada por este modo de produção o artista foi isolado, passando a ser considerado alguém fora da sociedade, como marginal, distante das condições de trabalho usuais das pessoas comuns, por virtude do 'dom do gênio artístico'. Essa ideia do artista como um trabalhador criativo, solitário, desligado da vida e da interação social, dedicado a uma tarefa específica, de um trabalhador não produtivo, surgiu a partir do Renascimento (WOLFF, 1982, p. 29) e ganhou ainda mais força por dois motivos:

> A primeira foi a ascensão do individualismo, concomitante com o desenvolvimento do capitalismo industrial. A segunda foi a separação real do artista e qualquer grupo social ou classe bem definidos, e seu afastamento de qualquer forma segura de patrocínio quando o antigo sistema de patrocínio foi substituído pelo sistema do crítico comerciante, que deixou o artista numa posição crítica no mercado (WOLFF, 1982, p. 25).

Nas sociedades pré-capitalistas, o trabalho artístico era realizado por um grupo de pessoas que faziam diversas atividades, como pintar, desenhar, construir e arquitetar e suas condições de trabalho eram muito parecidas com a de outros tipos de trabalhadores, ou seja, o artista estava integrado a um corpo-social. Hoje o artista, mais do que em qualquer época anterior, encontra-se em condições mais alienantes e ainda mais isolados da sociedade (MÉSZÁROS, 2006). Ele não se reconhece plenamente em sua obra, pois tudo o que cria como resposta a uma necessidade

exterior é alheio a ele. Da mesma forma, a arte enquanto trabalho livre deixa de ser reconhecida como tal e estas atividades perdem a sua similaridade. O trabalho passa a ser visto como uma atividade alienada, maçante, cansativa, fatigante; enquanto a arte fica com o *status* de atividade criativa e livre (WOLFF, 1982).

Assim, mesmo se constituindo "num tipo de trabalho *sui generis*, no qual o processo de criação é um estágio indissociável e fundamental na produção da obra" (PEIXOTO, 2001, p. 83), a arte não ficou imune a esta ruptura entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, e também aos seus impactos.

É neste sentido que Pareyson (1997, p. 38) defende a *verdadeira arte*, em que: "a inspiração nunca é tão determinante que reduza a atividade do artista a mera obediência, e o trabalho nunca é tão custoso que suprima toda espontaneidade".

O terceiro ponto a ser tocado refere-se à relação do artista com as leis de mercado. Ainda que, muitas vezes, receba encomendas específicas, o artista tornou-se mais livre para escolher o assunto ou o modo de fazer de suas obras, o que não ocorria até o Renascimento. Porém, encontra-se agora coagido pelas leis de mercado. Para tanto, Vázquez afirma:

> Enquanto produz obra de arte destinada ao mercado que as absorve, o artista não pode deixar de atender as exigências deste, as quais afetam, em determinadas ocasiões, tanto o conteúdo como a forma da obra de arte, com o que se autolimita e, com frequência, nega suas possibilidades criadoras, sua individualidade (VÁZQUEZ, 1978, p. 93).

Portanto, da mesma forma como anteriormente ao capitalismo, as possibilidades criadoras do artista se limitaram, tendo em vista que este precisa vender a sua mercadoria para a sua sobrevivência e não mais para satisfazer uma determinada necessidade.

Se por um lado existe um padrão artístico determinado pelo mercado que o artista deve seguir para vender a sua obra, por outro lado deve haver um público disposto a comprar esta obra, tendo em vista que a necessidade de consumo torna-se necessidade de produção e a necessidade de produção torna-se necessidade de consumo. Todavia, Mészáros aponta que:

> [...] quanto mais à produção for concebida e realizada como subordinada ao consumo individual, mais pobre ela está fadada a se tornar (movendo-se no círculo estrito de, talvez, uma meia dúzia de "bens de consumo" de massa). Por outro lado, quanto mais pobre se torna a produção, maior o empobrecimento humano, que por sua vez, tem seu efeito empobrecedor novamente sobre a produção – e assim por diante (MÉSZÁROS, 2006, p. 188).

Assim sendo, esta relação entre produção e consumo é um ciclo vicioso, pois ambos os fatores são causa e efeito um do outro. Nota-se haver uma contradição entre produção e consumo, afinal nenhum dos dois aspectos pode ser simplesmente subordinado ao outro sem que ambos sofram distorções.

E como quarto ponto, a valorização dos objetos de arte, assim como todos os produtos no modo de produção capitalista, exige uma renovação incessante no processo de racionalização dos meios e métodos diretos e indiretos para a valorização do capital e a exploração das oportunidades de mercado para a extração da mais-valia, pois...

> [...] enquanto, de um lado, ampliamos a compreensão de cultura e de seus processos, de outro, as novas configurações econômicas destes tempos de globalização apontam deslocamentos no capital simbólico, aliados aos fluxos de informação que percorrem o globo, numa dinâmica que busca localizar culturas originais na qualidade de territórios remanescentes para investimentos que possam transformá-las em consumidoras potenciais do excedente de imagens e de artefatos gerados e exportados por sociedades centrais e unificadas. A cultura, na pluralidade que caracteriza as diferenças entre as sociedades do planeta, parece ameaçada pela universalização que caracteriza o capitalismo no mundo contemporâneo (MIRANDA, 2006, p. 13).

Fica claro que não só a arte como todos os produtos da cultura sofrem determinações econômicas e políticas a partir de um interesse comum, que é o de atender as necessidades do mercado. Com este propósito, cria-se um tipo de "arte" ou "cultura" com potencial para atingir

todos os segmentos da população. Nesta condição, a produção artística e cultural é objetivada, principalmente, por segmentos que investem em produtos de conteúdos banais, com uma linguagem superficial e consumo imediato, o qual pode ser chamado de cultura ou arte de massas.

Neste sentido, vale salientar a colocação de Vásquez sobre o homem ideal para o capitalismo:

> [...] do ponto de vista deste capitalismo voraz, é o homem engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto e vivo, que pode se deixar modelar facilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa. Ora, qual é a arte, ou pseudo-arte, que este homem massa pode digerir ou consumir? Qual é a arte que o capitalismo, já em estado de decomposição, tem interesse em patrocinar fundamentalmente, sobretudo numa sociedade industrial e altamente desenvolvida de um ponto de vista técnico, na qual se dão as condições para estender e aprofundar o processo de despersonalização ou massificação? É precisamente a arte que podemos chamar, com toda propriedade, de arte de massas (VÁZQUEZ, 1978, p. 276-278).

O grande consumo desta *"arte"* é garantido principalmente pelos poderosos meios de comunicação, que divulga ao público os produtos, afastando-o dos questionamentos de maior profundidade sobre as causas dos problemas humanos e sociais, com o argumento de satisfazer um legítimo desejo de lazer e entretenimento. Quando esses problemas aparecem as respostas são superficiais, simplistas e mágicas, de forma que não abalem a confiança na ordem existente e nem a conformação com a sua condição de classe.

O conceito de indústria cultural surgiu pela primeira vez na *Dialética do Iluminismo ou do Esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno em 1947 (1985). Segundo estes autores, o mercado de massas impõe estereótipos de baixa qualidade ao público, de forma que a autonomia do consumidor, a função do processo de consumo e a sua qualidade são totalmente condicionadas pelo sistema econômico. Desse modo:

> O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção (ADORNO; HOCKHEIMER, 1969, p. 5).

Na indústria cultural, toda necessidade se torna estímulo para o mercado e neste contexto, produtos são criados para serem vendidos falsamente como bens culturais e artísticos. Sendo assim, "a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa" (ADORNO; HOCKHEIMER, 1969, p. 162).

A arte e a cultura tornam-se produtos de entretenimento, ou seja, mercadorias culturais pelas quais o público se identifica e que, ao mesmo tempo, são de conteúdo facilmente decifrável, portanto de consumo imediato. Assim, a chamada 'indústria cultural' assumiu a falsa ideia de herança civilizatória da democracia, pois propaga a ideia de que todos são livres para escolher o que querem desfrutar, usufruir e ter posse.

Junto aos meios de comunicação, a indústria cultural faz parte de um agregado de fenômenos que contribuem para a globalização e universalização da cultura, com o intuito de diminuir as diferenças sociais e culturais. No entanto, estas ações apenas homogeneízam o conteúdo dessas produções, amaciando os conflitos sociais e dificultando a possibilidade do homem de perceber-se criticamente a si mesmo, o mundo exterior e a sociedade na qual está inserido. A alienação, promovida pelo capitalismo, aparece mais uma vez, na separação do homem de sua própria realidade.

É claro que nem os meios de comunicação e nem indústria cultural tem o controle absoluto das mensagens transmitidas, pois não estão imunes às contradições da vida social. Por mais homogêneo que os seus conteúdos sejam, estes meios de massificação não atingem tal eficiência a ponto de substituir totalmente a percepção que seus consumidores têm de suas relações sociais e de suas vidas. E este é um dos motivos pelo qual o capital nunca cessa de se articular e de criar novos meios e métodos para valorizar-se.

Outra articulação do mercado em relação à arte e à cultura, diz respeito à distinção entre arte popular e arte erudita. Esta oposição é um produto das relações entre as classes sociais, em que as obras de arte são produzidas, distribuídas e consumidas por segmentos distintos e diferentes. Tal polarização é um mecanismo de ideologização que esconde a divisão de classes, criando problemas tal como a valorização da cultura produzida pela e para a elite econômica de um lado e de outro a desvalorização da cultura popular.

Dessa forma, enquanto o mercado, por meio da classe dominante, continuar determinando as regras da sociedade, os interesses dos dominantes continuarão se sobrepondo aos interesses dos dominados. Junto aos novos meios e métodos de valorização do capital criam-se novos objetos de distinção de classe, pois as classes economicamente privilegiadas têm sempre mais oportunidades de produzir, consumir, possuir e usufruir destes produtos do que as classes menos favorecidas. Além do mais, esta elite domina e determina o chamado "bom gosto", pois tem tempo para cultivá-lo e domínio dos códigos estéticos para desenvolvê-lo (CANCLINI, 1984).

A questão da falta de fundamentos do gosto e dos julgamentos estéticos faz com que estes apareçam "inevitavelmente, como dogmáticos; assim sendo, eles geram e perpetuam o dogmatismo estético e a ideia de que a arte é uma atividade governada por uma autoridade que decorre do mistério" (PORCHER, 1977, p. 17).

Da mesma forma ocorre com a denominação de "bom gosto". Esta é mais uma ideia disseminada pela classe dominante, que se diz dotada dos códigos que o determinam. Mas, não existem parâmetros exatos que determinem o que é um bom ou mau gosto, existem diferentes gostos, alguns que dominam e outros que são negados. Porcher (1977, p. 18) explica que:

> Na linguagem da pedagogia habitual da estética, a categoria privilegiada é aquela, misteriosa, do gosto, que se confunde frequentemente com o 'bom gosto', qualidade que funciona tanto no domínio das convivências sociais como no terreno da arte. Esta semelhança de terminologia joga, aliás, uma luz peculiar sobre o verdadeiro status social da arte e, portanto, sobre a

> função exercida por um educador artístico que tenha adotado tais princípios. Definir cultura estética pelo gosto equivale de saída, a endossar as discriminações sociais.

É justamente pela via do bom gosto que a arte é tida como uma atividade para as classes privilegiadas, ou seja, própria dos ricos. Esta é mais uma afirmação que percorre o senso comum, pois quando os ricos compram uma obra não significa que se apropriaram da essência dela. Conhecer, sentir, não é aquisição, mas sim uma construção.

O que acontece é que as ideias que tendem a dominar na arte são as determinadas pela classe dominante, a qual busca manter o seu domínio, por meio da imposição de seus modos de compreensão do mundo, de distribuição do conhecimento e da produção artística, os quais são desiguais e não são democráticos. Qualquer um pode entender ou fazer arte desde que se aproprie dela. Esses atributos podem e devem ser desenvolvidos e democratizados por meio da educação, da escola, e só assim a arte se tornará uma atividade possível e necessária para todos. Somente por meio da educação poderá ocorrer a verdadeira apropriação da arte, não só pela classe dominante, mas principalmente pelos dominados.

A ESCOLA E A ARTE COMO MEIOS DE SUPERAÇÃO DA ALIENAÇÃO CAPITALISTA

A educação atua como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. É uma atividade humana da organização social e historicamente determinada por um modo de produção dominante. Portanto, na perspectiva do capitalismo, a educação é determinada no contexto das relações de classe, concentração de riqueza e de poder, exploração do trabalho, extração da mais-valia e por implicação, pelas relações de produção próprias deste sistema.

A força da classe dominante e da classe "dominada" tem perspectivas distintas da realidade: "para os dominadores a dominação precisa ser mantida e reproduzida, portanto, justificada; para os dominados a dominação deve ser problematizada em vista de sua superação" (CURY,

1995, p. 47). Assim, do ponto de vista da classe dominante, a escola é um instrumento de manutenção de sua hegemonia. Já para os dominados, a escola deve ser um espaço de sociabilidade e de construção do conhecimento, de aprender e de ensinar, devendo contribuir na promoção do conhecimento das áreas nela presentes e do pensamento crítico.

A escola, como instituição, expressa as desigualdades e injustiças próprias da sociedade capitalista, mas também o conflito de interesses das classes. Neste sentido, Bourdieu (2010) afirma que o sucesso no aprendizado pode ser atribuído pela herança cultural familiar herdada, resultando, por exemplo, em desigualdades na seleção para o ensino superior. Ademais, os alunos de uma classe economicamente privilegiada têm o seu legado transferido por meio da escola, mas também das diversas vivências extracurriculares que a eles são possibilitadas, ou seja,

> as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes, gostos e um "bom gosto", cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (BOURDIEU, 2010, p. 45).

Talvez aqueles que não compreendem a arte e a tem como uma atividade muito distante da sua realidade se sintam mal sucedidos e fracassados na escola, de fato não se saindo tão bem quanto aqueles que em seu meio social e familiar já tem garantido em seu cotidiano o ingresso ao mundo culto.

Sob este ponto de vista, Demerval Saviani (2005) propõe um resgate da função da escola, para que ela contribua na transformação objetiva da realidade social por meio da apropriação do conhecimento. Dubet defende que "uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem tão bem sucedidos como se esperava". A escola seria "um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe" (DUBET, 2004, p. 114).

A partir destas concepções de escola, cabe a esta instituição oportunizar a formação dos sentidos e a educação estética, a valorização e a compreensão do patrimônio cultural, o acesso à arte para além da cultura de massa, como algumas de suas prioridades.

Para a grande parte da população, a escola será o único meio de proximidade com a cultura ou conhecimento elaborado e ainda que "reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico" e "não forneça nem uma incitação específica à prática cultural, nem um corpo de conceitos especificadamente as obras de arte plásticas", a escola...

> [...] tende, por um lado, a inspirar certa familiaridade – constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto – com o universo da arte em que nos sentimos perfeitamente à vontade e em perfeita harmonia com o autor na qualidade de destinatários titulares de obras que não se revelam a qualquer pessoa (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 100).

Isso quer dizer que mesmo que a escola não estabeleça um pleno acesso à arte, ou mesmo que não conduza uma maior atenção a este saber, ainda assim esta instituição possibilita a aproximação ou o sentimento de pertencer ao mundo culto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a arte como a educação de modo geral e a escola de modo específico sofrem as consequências do processo alienante das relações capitalistas. Contudo, é somente por meio da formação humana determinada pela educação que se pode pensar na superação desta condição de alienação. Se não for por meio da escola, é provável que muitos fiquem limitados àquilo que os meios de comunicação de massa oferecem para satisfazer a necessidade estética deste grupo.

Para se educar para a satisfação das necessidades estéticas a escola se faz indispensável para os dominados, considerando que esta instituição pode ser uma "igualadora de oportunidades". Deste modo, não se deve confiar na própria natureza sensível e intelectual do aluno, deixando-o

abandonado às suas próprias possibilidades. Conforme Porcher (1977, p. 22) "deixá-lo entregue a si mesmo corresponde, portanto, a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar de fato as desigualdades sociais do acesso à arte", afinal, "as possibilidades de um indivíduo não são nunca independentes da sua posição na sociedade, ou seja, no caso do aluno a sua categoria sociocultural".

Embora a educação contribua para a reprodução das relações de produção, no que diz respeito à formação do trabalhador e a disseminação da ideologia dominante, ainda assim, a escola e a arte são espaços de contradição e, por conseguinte, abrem espaço para a possibilidade de superação de limites impostos pelas relações produtivas próprias da sociedade capitalista.

A partir das questões tratadas acima é importante que se discuta e pesquise cada vez mais sobre educação, arte e sua inter-relação a fim de elaborar e efetivar políticas públicas, especialmente educacionais, que oportunizem o acesso ao conhecimento artístico e à cultura por meio da escola, para que se possibilite o sentimento de pertencimento ao mundo culto, à apropriação da arte e à formação dos sentidos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

__________. A indústria cultural: O iluminismo como mistificação de massa. In: LIMA, L.C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Saga, 1969. p. 157-202.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **Amor pela arte**: Os museu de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da USP, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A Socialização da arte** – teoria e prática na América Latina. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria critica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Caderno de Pesquisas**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1876. Disponível em:< http://www.marxists.org/portugues/index.htm>. Acesso em: 02/06/2007.

HELLER, Agnes. **Teoría de las necesidades en Marx**. Barcelona: Ediciones 62 s/a, 1978.

MARX, Karl. *O Capital*, Livro 1, v. 1. São Paulo: Bretrand, 1994.

______. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_______. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, Iztvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRANDA, Danilo Santos de. Apresentação. In: CHIN-TAO, W. **Privatização da cultura**: a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80. São Paulo: Boitempo, 2006.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEIXOTO, Maria Ines H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PORCHER, Louis. (Org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_________. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Pensamento Crítico, vol. 19).

Sobre os Autores

Alessandra Dal Lin

Doutora em Educação pela universidade Tuiuti do Paraná. Professora de Educação Física na UTP e na Faculdade Dom Bosco de Curitiba. Coordena estágios na Graduação. Tese sobre a concepção de Homem nos primeiros escritos de Marx.

Alessandro de Melo

Doutor em educação pela Universidade Federal do Paraná, atua como professor no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Coordena o Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH. Possui estágio de pós-doutorado na Universidad de Málaga, junto ao Departamento de Didáctica y Organización Escolar. E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com.

Anita Helena Schlesener

Doutora em História, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é formada em Filosofia . Recebeu o Premio Jabuti pela participação no Livro *Para Filosofar*. Foi professora de Filosofia Politica e Estética na Universidade Federal do Paraná. Atua como professora no

Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do GT Marxismo da ANPOF. Membro do Conselho Editorial das Revistas: Critica Marxista e Germinal. E-mail: anita.helena@libero.it.

Carina Alves da Silva Darcoleto

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Araraquara; atua como professora no Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Participa dos seguintes Grupos de Pesquisa: Educação e Ontologia do Ser Social e Capital, Trabalho, Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais. E-mail: carinadarcoleto@yahoo.com.br

Carla Irene Roggenkamp

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Licenciada em Música pela Universidade Federal do Paraná, atua como professora no Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: carlaroggenkamp@yahoo.com.br

Cintia Ribeiro Veloso da Silva

Doutora e mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Poéticas Contemporâneas no Ensino da Arte (UTP) e graduada em Educação Artística (UFPR). É professora adjunta da Licenciatura em Artes Visuais, na Faculdade de Artes do Paraná, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada de Políticas Educacionais - GEPEC/UFPR e do Grupo de Pesquisas Arte, Educação e Formação Continuada - UNESPAR. Atua na área de Prática de Ensino para a formação de professores e tem sua pesquisa na área de Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente e Ensino de Artes Visuais. cintiarveloso@gmail.com.

Gisele Masson

Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, atua como professora no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordena o Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho,

Estado, Educação e Políticas Educacionais, é membro da diretoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e faz parte do Conselho Acadêmico da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa- RELEPE. E-mail: gimasson@uol.com.br.

Marcos Tadeu Del Roio (Prefácio)

Doutor em Ciência Política na FFLCH – USP, mestre em Ciência Política - IFCH – UNICAMP, é formado em História e Ciências Sociais pela USP, em nível de bacharelado e licenciatura . Conta com curso de Especialização em Política Internacional na Facoltà di Scienze Politiche da Università Statale di Milano. Fez estágio pós doutoral em Política Internacional nessa mesma instituição e depois em Filosofia do Direito na Università di Roma Tre e Filosofia Política na Università Statale di Bologna. Desde 2011 ocupa o cargo de Professor Titular do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP (campus de Marilia). É também editor da Revista Novos Rumos e Presidente do Instituto Astrojildo Pereira.

Maria José Dozza Subtil

Doutora em Engenharia de Produção/Mídia e Conhecimento - Universidade Federal de Santa Catarina, é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua no Programa de Pós Graduação em Educação/UEPG – mestrado/doutorado. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Comunicação (GEPEAC). Bolsista Pesquisador Sênior da Fundação Araucária desde 2013. Email: mjsubtil@hotmail.com

Mariana Prado Guaragni

Mestre em educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, trabalha na Universidade Aberta do Brasil/UNICENTRO. Participa no Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH.E-mail:prado_mah@hotmail.com.

Marielle Zazula

Mestre em educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, trabalha como professora na Prefeitura Municipal de Prudentópolis. Participa no Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH. E-mail: mariellezazula@hotmail.com.

Michelle Fernandes Lima

Doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná atua como professora no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro Oeste. Coordena o Grupo Estado, Política e Gestão da Educação(Unicentro/ Irati-PR). Email: mfernandeslima@yahoo.com.br.

Pedro Leão da Costa Neto

Doutor em Ciências Humanas na Área de Filosofia pela Universidade Varsóvia - Polônia, atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. É membro do Gt Marxismo da Anpof e membro do Comitê Editorial da Revista Crítica Marxista. E-mail: pedro.costa@utp.br

Rose Meri Trojan

Doutora em educação pela Universidade Federal do Paraná, atua como professora no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada de Políticas Educacionais – GEPEC, integra o Núcleo de Políticas Educacionais e é membro da Sociedade Española de Educación Comparada . E-mail: rosetrojan@uol.com.br.